

**A importância da competência da leitura na  
aprendizagem da língua portuguesa –  
estudo de caso da província do Uíge, Angola**

**Célia Maria Silva Oliveira**

**Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa  
Língua Segunda e Estrangeira**

**Julho, 2016**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do  
grau de Mestre em Língua Portuguesa Língua Segunda e Estrangeira,  
realizada sob a orientação científica de  
Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale e  
Professor Doutor Luís Bernardo.

## **Agradecimentos**

Antes de mais, gostaria de agradecer à Professora Doutora Ana Maria Martinho e ao Professor Doutor Luís Bernardo pela disponibilidade, pela simpatia, pelo acolhimento e pela preciosa orientação neste trabalho.

Este trabalho não seria possível sem os meus alunos do ISCED do Uíge e sem a própria instituição por tudo o que me tem permitido realizar. Muito obrigada!

Ao Sérgio Oliveira, pela ajuda incessante e pelo trabalho técnico. Obrigada por tudo, mano.

À Neuza e à Daniela que, apesar de longe, estão sempre perto, mesmo nas minhas dúvidas existenciais ao longo deste processo. Obrigada pela leitura.

Ao Filipe, por tudo e por ser quem é.

À minha mãe e ao meu pai, por me ensinarem que o trabalho traz sempre as melhores coisas.

# **A importância da competência da leitura na aprendizagem da Língua Portuguesa – estudo de caso na Província do Uíge, Angola**

**Célia Maria Silva Oliveira**

## **RESUMO**

É consensual que o domínio da leitura é fundamental, entendendo-se a leitura como a capacidade de compreensão e de interpretação. Caso o aluno não detenha estas capacidades, pode-se considerar que este é um mau leitor. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição desta competência por parte do aluno, cabendo ao professor adotar as estratégias e as metodologias necessárias para o ensino, que pode ser explícito ou não, das estratégias que o aluno deve adquirir para se tornar um leitor fluente e autónomo.

Os programas de ensino de Angola assumem a importância da leitura na construção do saber do aluno, destacando-a como uma das competências essenciais e em torno da qual se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, esta tese divide-se em três capítulos que vão ao encontro do atrás referido. No primeiro capítulo, discorre-se acerca do papel da leitura na aquisição de competência linguística por parte do aluno, explorando os diferentes tipos de leitura, bem como os métodos de ensino da mesma. O segundo capítulo explora, primeiramente, o papel da língua portuguesa em Angola e, seguidamente, a forma como a competência da leitura está contemplada nos programas de ensino angolanos. Por fim, o último capítulo, que corresponde a um estudo de caso, dá a conhecer os dados apurados a partir de um inquérito acerca de hábitos de leitura e da prática docente desta competência, aplicado a professores do ensino primário e a professores de língua portuguesa do Ensino Geral, na província do Uíge, em Angola. Na conclusão estão patentes as ilações finais deste estudo e um conjunto de sugestões para que o trabalho da competência da leitura na província do Uíge seja mais eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Competência da Leitura; Ensino da Língua Portuguesa em Angola, Uíge

**The importance of the Reading competence in the learning of Portuguese  
– case study in the province of Uíge, Angola**

**Célia Maria Silva Oliveira**

**ABSTRACT**

It is a consensus that mastering Reading is essential, regarding Reading as the ability to understand and to interpret. If the student does not have these abilities, it is possible to consider that he is a poor reader. Therefore, school plays an important role in the acquisition of this competence by the student, and it is up to the teacher to adopt the adequate strategies and the methodologies for the teaching, than can or cannot be explicit, of the strategies that the student must acquire in order to become a fluent and autonomous reader.

The Angolan teaching curricula consider the importance of reading in the construction of the student's knowledge, highlighting reading as an essential competence around which the teaching and learning process must occur.

Hence, this thesis is divided in three chapters that meet the issues mentioned above. In the first chapter, we feature the role of reading in the student's acquisition of the linguistic competence, exploring the different types of reading, as well as the methods of teaching it. The second chapter explores, firstly, the role of Portuguese in Angola and, secondly, how the reading competence is presented in the Angolan teaching curricula. Finally, the last chapter, which is a case study, presents the data collected in an inquiry on reading habits and on teaching reading applied to primary school teachers and to Portuguese teachers, in the province of Uíge, Angola. In the conclusion, there are the last deductions of this study and a group of suggestions so that the teaching of reading can be more effective in Uíge.

**KEYWORDS:** Reading; Reading Skill; Portuguese Teaching in Angola, Uíge.



## **Índice**

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – A Importância da Competência da Leitura</b>	<b>4</b>
1. O papel da leitura na aprendizagem de uma língua	4
1.1. Leitura – uma definição	4
1.1.1. Habilidades de Leitura	5
1.2. Técnicas de Leitura	8
1.2.1. Técnicas de leitura funcional	8
1.2.2. Técnicas de Leitura Rápida	8
1.2.3. Leitura Extensiva e Leitura Intensiva	9
1.2.3.1. Os Benefícios da Leitura Extensiva	10
2. Modelos de abordagem da leitura	14
2.1. Modelo Ascendente	14
2.2. Modelo Descendente	15
2.3. Modelo Interativo	16
3. Metodologias de Exploração do Texto	17
3.1. Princípios de leitura de Jeremy Harmer	18
3.2. O Ensino Explícito segundo Giasson	19
3.3. Metodologia tripartida do ensino da leitura	20
<b>Capítulo II – A Língua Portuguesa em Angola</b>	<b>24</b>
1. A Língua Portuguesa enquanto elemento aglutinador	24
1.1. A Língua Portuguesa em Angola	26
2. O Ensino em Angola	28
2.1. A competência da leitura nos programas de Língua Portuguesa angolanos	28
2.1.1. Objetivos da leitura	29
2.1.2. Metodologias do Ensino da Leitura	32
2.2. O texto literário nos programas de ensino	32
2.2.1. O texto literário nos programas de ensino angolanos	35
<b>Capítulo III – Estudo de caso</b>	<b>36</b>
1. Metodologia de Investigação	36
1.1. Análise dos Dados	37
<b>Conclusão e Sugestões</b>	<b>48</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>57</b>





## **Introdução**

Ler é decifrar, é ajuizar, é conhecer, é compreender... A leitura é a forma mais antiga e mais eficiente para a aquisição de conhecimento, não só consciente, ao nível de conteúdos das mais diversas áreas, como também ao nível inconsciente, no que respeita à aquisição de competências de compreensão de enunciados escritos, bem como de vocabulário ou de estruturas de uma determinada língua. Mais ainda, a leitura melhora a aprendizagem por parte do aluno, pois estimula o bom funcionamento da memória, alarga o conhecimento vocabular, melhora a capacidade de interpretação e a competência da escrita.

A generalização de que ler é compreender implica que a leitura seja uma atividade produtiva e em constante construção. Desta forma, “compreende-se a tese de vários especialistas que opõem o ensino da leitura aos alunos e a aprendizagem da leitura pelos alunos, no sentido de que ler não é um saber que possa transmitir-se mas um saber que se constrói” (Figueiredo: 2004; 69).

Por isso, cabe à escola promover o ensino da leitura ao aluno, para que este se transforme num leitor fluente e eferente, tornando-se cada vez mais autónomo. Para isso, o professor que trabalha a competência da leitura deve promover uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira a que este treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialética entre o leitor e a sua leitura. É fundamental que a escola, através da prática da leitura, faça do aluno um verdadeiro leitor para a vida.

O professor deve ensinar ao aluno um conjunto de estratégias de leitura, como processos específicos e intencionais, por forma a alcançar os objetivos que influem no esforço que o leitor faz para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado do texto que está a ler. Nesta perspetiva, as insuficiências na compreensão devem-se à existência de lacunas cognitivas e metacognitivas que podem ser colmatadas por um ensino da leitura apropriado.

Pelo exposto, deverá ser ensinado ao aluno um conjunto de estratégias fundamentais para a compreensão da leitura. Dentre essas estratégias, destaca-se o ensino da ativação e utilização dos conhecimentos prévios do aluno, aquando da leitura de um texto, e que facilitarão a compreensão do mesmo. Os alunos também devem ser munidos de estratégias de verificação de compreensão ao longo da leitura. O leitor assume uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter, assumindo uma postura ativa e adotando

estratégias alternativas de leitura se os seus objetivos não estiverem a ser cumpridos. Também será fundamental ensinar o aluno a, enquanto leitor, distinguir entre informação essencial e informação acessória, sintetizando-a gradualmente e destacando a essencial no final da leitura.

Em suma, saber ler é atingir a compreensão do texto e, por conseguinte, ensinar a ler implica, igualmente, ensinar a compreender. O ensino da compreensão pode ser feito de forma direta e explícita pelo professor, desde que este recorra às metodologias adequadas, e as mais variadas possível, ao contexto de sala de aula e ao futuro leitor com que se depara. O ensino da compreensão passa por levar os alunos à adoção de um conjunto de procedimentos que farão com que o aluno se transforme num bom leitor, ou seja, num leitor autónomo e fluente.

Na República de Angola, em particular, os programas de língua portuguesa dos diferentes níveis contemplam a leitura e as atividades de leitura como instrumentos fundamentais na aquisição de competência linguística. A título de exemplo, destacam-se as orientações para a leitura na décima-segunda classe do currículo para Formação de Professores para o Ensino Primário, em que se refere que, durante as aulas dever-se-á “fazer leituras metódicas e extensivas de modo a que o aluno vá adquirindo autonomia e rigor na construção da significação de textos”<sup>1</sup>. Por isso, “torna-se necessário que a atividade de leitura desenvolvida seja um trabalho (individual, em grupo ou de grupo), elaborado numa perspetiva sincrónica ou diacrónica, com enriquecimento constante em qualidade e em número de textos”<sup>2</sup>. Por seu turno, os Programas de Língua Portuguesa das 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes (segundo ciclo do ensino secundário) destacam os seguintes objetivos gerais para a competência da leitura: “utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades; perceber a leitura enquanto objetivo de confronto e/ou conciliação entre a visão do mundo do leitor; desenvolver processos de análise e crítica apoiados em metalinguagens específicas; reconhecer na leitura do texto literário afinidades e contrastes entre vários espaços e géneros textuais”<sup>3</sup>.

Contudo, a realidade do ensino da língua portuguesa em Angola não se coaduna com os objetivos traçados pelas diferentes políticas educativas do Ministério de Educação

---

<sup>1</sup> Cf. Programa de Língua Portuguesa – Formação de Professores para o Ensino Primário, 12<sup>o</sup> Classe, 2009, p. 12.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>3</sup> Cf. Programas de Língua Portuguesa das 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes – Segundo ciclo do ensino secundário, 2013, pp.7-8.

de Angola. A língua portuguesa é ainda trabalhada, fundamentalmente, a partir dos conteúdos de conhecimento explícito da língua, relegando para segundo plano o processo de ensino-aprendizagem por competências. Desta forma, as atividades de leitura são negligenciadas e a leitura obrigatória de obras literárias e textos de caráter utilitário e informativo raramente é contemplada na planificação pessoal de cada professor. Esta realidade deve-se a vários fatores que são ora intrínsecos, ora extrínsecos ao professor.

Pelo exposto, os objetivos desta investigação são, primeiramente, explorar a importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua e, seguidamente, compreender a importância da leitura na aquisição de uma língua, explorar a forma como a competência da leitura surge nos programas de língua portuguesa da República de Angola, conhecer os hábitos de leitura dos professores do ensino primário, do ensino médio e do ensino secundário na província do Uíge, analisar a forma como as atividades de leitura são trabalhadas em sala de aula e apresentar algumas estratégias de promoção da leitura na província do Uíge.

Para atingir os propósitos atrás mencionados, no primeiro capítulo, far-se-á a revisão da literatura existente acerca da importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua. Embora existam várias línguas nacionais, a língua portuguesa é a língua oficial de Angola e, para muitos angolanos, é a língua materna; porém, a sua aprendizagem é feita como se de uma língua segunda ou estrangeira se tratasse, ainda que os programas de língua portuguesa não deem essa indicação.

No segundo capítulo, refletir-se-á acerca do estatuto da língua portuguesa em Angola e analisar-se-ão os programas de língua portuguesa, verificando a forma como a competência da leitura está contemplada, bem como as estratégias que são sugeridas neste domínio, nos diferentes documentos.

Por forma a conhecer os hábitos de leitura dos professores da província do Uíge, o terceiro capítulo apresenta os resultados de um inquérito aplicado a cem indivíduos. Com os dados obtidos, procurar-se-á refletir sobre a importância que é dada à leitura, os hábitos de leitura e a prática docente da leitura.

Por fim, na conclusão, apresentar-se-ão as ilações gerais obtidas e far-se-á um conjunto de propostas para colmatar algumas das lacunas encontradas ao longo desta investigação.

## **Capítulo I – A Importância da Competência da Leitura**

### **1. O papel da leitura na aprendizagem de uma língua**

A leitura promove um conjunto de oportunidades de aprendizagem incomensurável. Nuttall afirma que “a melhor forma para melhorar o conhecimento em determinada língua é viver entre os seus falantes. A segunda melhor forma é ler nessa língua” (Nuttall: 1996; 34).

Day e Bamford (1998), nos seus estudos acerca da leitura, descrevem os extraordinários benefícios desta em todos os níveis das competências linguísticas, em particular na proficiência na leitura e na escrita, bem como na aquisição de vocabulário. Outros autores como Hayashi (1999), Renandya, Sundara Rajan e Jacobs (1999) e Lao e Krashen (2000) confirmam as conclusões de Day e Bamford. Hayashi, por um lado, e Renandya, Sundara Rajan e Jacobs, por outro lado, encontraram uma forte correlação entre a quantidade de atividades de leitura levadas a cabo e os proveitos linguísticos dos estudantes. Lao e Krashen relataram proveitos significativos por parte dos estudantes, quer a nível da aquisição de vocabulário, quer na proficiência da leitura, num curso de literatura popular, quando comparados com outros alunos inscritos em cursos regulares de aprendizagem de língua. A sua pesquisa também mostrou que os alunos do curso de literatura popular tinham uma visão mais positiva do seu curso relativamente aos resultados de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas, quando comparados aos alunos dos restantes cursos.

#### **1.1. Leitura – uma definição**

Segundo Inês Sim-Sim, “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito” (Sim-Sim: 2007; 5), acrescentando que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. As experiências de leitura real (textos autênticos, com funções de comunicação, informativas ou de recreação) são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura” (*Ibidem*; 40).

De acordo com o pedagogo americano William S. Gray (1960), que analisou o processo de leitura na língua materna, os principais aspetos da leitura podem ser classificados sob quatro elementos que representam uma unidade psicologicamente coerente psicologicamente: percepção da palavra, compreensão, reação ao material lido e

---

<sup>4</sup> Todas as traduções em texto são nossas, exceto quando devidamente indicado.

a fusão entre ideias novas e antigas. A tarefa da leitura inicia-se com a palavra impressa, levando o leitor a estabelecer associações de significado e de pronúncia. A sequência de palavras e dos seus significados transforma-se numa sequência de ideias, levando à compreensão de uma linha, de uma frase e de um parágrafo, até que uma passagem inteira seja lida e compreendida. Depois do significado das palavras e das frases ser reconhecido, o leitor começa a reagir conscientemente às ideias adquiridas e é capaz, a partir deste momento, de assimilar nova informação e juntá-la ao conhecimento anteriormente adquirido.

Naturalmente, a explicação acerca do processo da leitura é muito breve e demasiado simplista, tendo em conta a complexidade do mesmo do ponto de vista físico e cognitivo e que tem sido alvo de pesquisa e reflexão por vários investigadores, incluindo psicólogos, linguistas e educadores. Tendo em conta que, nesta dissertação, se pretende discutir o papel da leitura do ponto de vista pedagógico, dever-se-á ter em conta dois aspetos fundamentais acerca da leitura: o processo e o produto.

Tal como referido anteriormente, o processo de leitura inicia-se quando o leitor é confrontado com um texto escrito, estabelecendo uma relação, cujo resultado final (produto) é a compreensão do significado. Alderson afirma que “o processo é dinâmico, variável e diferente, para um mesmo leitor, [na leitura] de um mesmo texto, em momentos diferentes ou dependendo do objetivo da leitura” (Alderson: 2000; 3). O autor acrescenta que é ainda mais provável que o processo seja completamente diferente, quando se trata de leitores diferentes, ou seja, “o processo será diferente para leitores diferentes, em textos diferentes, em momentos diferentes e com objetivos diferentes” (*Ibidem*; 3).

Na verdade, a leitura pode estatuir-se como um processo e, dessa forma, é possível examinar o produto desse processo. Contudo, é mais fácil investigar o produto da leitura do que o processo da leitura em si mesmo.

### **1.1.1. Habilidades de Leitura**

Na leitura de um texto, o leitor espera receber nova informação e, dependendo da informação que se pretender obter, existem muitas formas de leitura, que Grellet (1981) sintetiza na lista que se segue:

- Leitura na diagonal (*skimming*): leitura rápida e superficial para se conhecer o assunto do texto, sem detalhes.

- Leitura por varrimento (*scanning*): leitura rápida do texto para se encontrar uma informação particular.
- Leitura extensiva: leitura de textos mais longos, normalmente por prazer. Esta é uma atividade de fluência, envolvendo, principalmente, uma compreensão global.
- Leitura intensiva: leitura de textos curtos, para obter informação específica. Esta é uma atividade de exatidão, para obter informação detalhada.

O mesmo autor indica que estas formas de leitura não se excluem mutuamente; na verdade, a título de exemplo, o leitor poderá optar por fazer uma leitura superficial do texto (*skimming*), antes de ler com mais cuidado (*scanning*) um determinado parágrafo para obter uma determinada informação específica.

Por seu lado, Davis (1968) define oito habilidades de leitura:

- Lembrar o significado das palavras;
- Estabelecer inferências acerca do significado de uma palavra inserida em contexto;
- Descobrir respostas a questões respondidas explicitamente ou em paráfrase;
- Tecer ideias em contexto;
- Estabelecer inferências a partir do conteúdo;
- Reconhecer o objetivo, a atitude, o tom e o modo do autor;
- Identificar a técnica do escritor;
- Seguir a estrutura de uma passagem textual<sup>5</sup>.

Dentro destas habilidades, é possível identificar um conjunto de micro-habilidades, o que poderá levar a que muitas destas habilidades não existam por si só, mas que façam parte de uma competência mais generalizada dominada pelo leitor. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, Alderson (2000), apoiando-se na teoria de Munby (1978), identifica as seguintes micro-habilidades de leitura:

- Reconhecer a escrita de uma língua;
- Deduzir o significado e utilização de itens lexicais desconhecidos;
- Compreender explicitamente informação declarada;
- Compreender informação quando esta não é declarada explicitamente;

---

<sup>5</sup> Cf. Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Compreender significados conceptuais;
- Compreender o valor comunicativo das frases;
- Compreender relações na frase;
- Compreender relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão lexical;
- Compreender relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão gramatical;
- Interpretar o texto saindo dele;
- Reconhecer indicadores do discurso;
- Identificar a informação principal ou informação importante no discurso;
- Distinguir a ideia principal de informação acessória;
- Extrair detalhes salientes para resumir (o texto, uma ideia);
- Extrair seletivamente pontos relevantes de um texto;
- Utilizar habilidades básicas de referência;
- Fazer leitura na diagonal;
- Fazer leitura por varrimento para localizar informação específica;
- Transcodificar informação em apresentação esquemática.

Estas listas podem apresentar-se como vantajosas na medida em que podem permitir estabelecer parâmetros de avaliação da competência da leitura, podendo levar, inclusivamente, à criação de estratégias de remediação e superação das dificuldades manifestadas pelos alunos.

Alguns teóricos nesta área, como é caso de Lunzer, defendem que não há evidência de que existam habilidades isoladas e separadas e que “ler consiste numa aptidão única, global e integrada” (Alderson: 2000; 11). O mesmo autor defende que “pelo menos parte do processo de leitura provavelmente envolve a utilização simultânea e variável de aptidões diferentes e sobrepostas” (*Ibidem*; 11).

## **1.2. Técnicas de Leitura**

Na aprendizagem da leitura, para que esta competência seja plena, é necessário que os leitores possuam mecanismos de leitura funcional e leitura rápida.

### **1.2.1. Técnicas de leitura funcional**

Entende-se por leitura funcional a leitura que é feita para se obter informação. Segundo Antão (2000), os objetivos da leitura funcional são os seguintes:

- O leitor deve ser capaz de compreender o sentido do texto em níveis de dificuldade decrescentes, partindo do capítulo para o parágrafo, deste para a frase e desta para a palavra (Uma das atividades que pode ser levada a cabo é o resumo de um texto extenso, restringindo-o à informação essencial. Desta forma, o aluno poderá não só treinar a leitura como a escrita).
- As respostas das questões levantadas nas atividades de pré-leitura devem ser encontradas no momento de decodificação do texto (A identificação do tema e do assunto do texto pode ser uma das atividades possíveis).
- O leitor deve ter a capacidade de tomar notas e recontar factos, utilizando processos como sublinhar, identificar palavras-chave, elaborar resumos e fichas de leitura, criar esquemas ou tabelas de relações de hierarquia.

### **1.2.2. Técnicas de Leitura Rápida**

As técnicas de leitura rápida afiguram-se importantes na competência de uma leitura fluente e são várias as técnicas para o fazer, embora estas sejam feitas a diferentes velocidades, mas sempre com o objetivo de apreender o sentido global do texto ou obter determinada informação específica. De acordo com Sim-Sim (2006),

“existem cinco tipos de leitura em função das quais o leitor apresenta diferentes velocidades: (i) na leitura por varrimento (scanning), que apenas permite aceder ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto; (ii) numa leitura em diagonal (skimming), mas que possibilita o acesso semântico, a velocidade desce para cerca de 450 palavras por minuto, (iii) na leitura corrente (rauding) é cerca de 300 palavras por minuto; (iv) quando se tem por objetivo o estudo (learning), o que implica a capacidade de relembrar a informação lida, a velocidade é cerca de 200 palavras por minuto; (v) quando a intenção é memorizar (remembering) para posteriormente verbalizar a informação, o mesmo leitor lê apenas 138 palavras por minuto” (Sim-Sim: 2006; 56).



Os cinco tipos de leitura identificados por Inês Sim-Sim baseiam-se nos estudos de Carver (1990), em que o autor defende que uma análise simplista da leitura deverá ser reanalisada numa visão tripartida composta por capacidade de reconhecimento das palavras, nível de leitura ou fluência de leitura e, por fim, capacidade de compreensão para a resolução de problemas. Como ponto fundamental dos seus estudos, Carver defende que os níveis de fluência modificam à medida que os leitores se vão desenvolvendo, *i. e.*, a velocidade da leitura aumenta com o desenvolvimento da leitura.

### **1.2.3. Leitura Extensiva e Leitura Intensiva**

De acordo com Carrell e Carson, “leitura extensiva (...), geralmente, envolve uma leitura rápida e grandes quantidades de material ou leituras mais longas (por exemplo, livros inteiros) para obter uma compreensão geral, com o foco, geralmente, na compreensão daquilo que se está a ler e não na linguagem” (Carrell & Carson: 1997; 49-50). Ainda que esta definição forneça uma visão global acerca do conceito de leitura extensiva, Davis oferece uma descrição desta numa perspetiva de implementação em aulas de ensino da língua. Assim,

An extensive reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasurably, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. Thus, pupils are competing only against themselves, and it is up to the teacher to provide the motivation and monitoring to ensure that the maximum number of books is being read in the time available. The watchwords are quantity and variety, rather than quality, so that books are selected for their attractiveness and relevance to the pupils' lives, rather than for literary merit (Davis: 1995; 329).

Os programas de leitura extensiva encorajam a leitura de uma grande variedade de textos de vários géneros literários e não literários. É importante que os textos selecionados estejam dentro do nível de competência e de compreensão dos alunos e que estes possam selecionar o que querem ler a partir de uma lista fornecida previamente. O objetivo principal destes programas é a focalização na leitura e, ainda que os professores promovam atividades de verificação da leitura, estas não devem ser maçadoras, difíceis, ou mesmo tornar-se o centro da atividade da leitura, de maneira que não transformem a leitura numa atividade penosa e que os alunos deixem de ler.

Por seu lado, a leitura pressupõe um trabalho com textos curtos e orientação estreita por parte do professor. Os objetivos da leitura intensiva são: ajudar o aluno a obter significação detalhada a partir do texto, desenvolver a competência da leitura e

fortalecer os conhecimentos vocabulares e linguísticos. Dessa forma, a leitura intensiva pretende levar ao estudo do conteúdo e da linguagem do texto, incluindo “as atitudes e os objetivos do autor, bem como os meios linguísticos que este emprega para atingir os seus fins” (Broughton: 1988; 93).

As atividades de leitura intensiva têm por objetivo a análise de um texto curto, de maneira a que estes adquiram competências e habilidades que, posteriormente, possam ser transferidas para contexto de leitura extensiva. Na verdade, leitura intensiva e leitura extensiva não devem ser encaradas como opositoras, mas como adicionais, uma vez que ambas servem propósitos diferentes, mas complementares.

De uma forma sumária e de acordo com Willy Renandya e George Jacobs (2002), as características de uma boa metodologia de leitura extensiva são as que se seguem:

- Os alunos devem ler grandes quantidades de textos;
- Os alunos devem escolher o que querem ler;
- Os materiais de leitura devem variar em termos de tema e de género;
- O material que os alunos devem ler deve estar dentro do nível de compreensão dos alunos;
- Os alunos devem participar nas atividades de pós-leitura;
- Os professores devem ler com os seus alunos, modelando, desta forma, o entusiasmo dos alunos pela leitura;
- Os professores e os alunos acompanham o progresso de leitura.

#### **1.2.3.1. Os Benefícios da Leitura Extensiva**

Consideramos que a leitura extensiva oferece um conjunto de vantagens (Day & Bamford, 1998; Krashen, 1993; Nation, 1997), das quais se destacam:

1. Melhor aprendizagem de uma língua em áreas como ortografia, vocabulário, gramática e estruturas textuais.
2. Maior conhecimento do mundo.
3. Melhores competências de leitura e escrita.
4. Maior gosto na e pela leitura.
5. Atitude mais positiva em relação à leitura.

## 6. Maior possibilidade de desenvolver o hábito da leitura.

Uma das teorias dos benefícios da leitura extensiva defende que o cérebro humano possui características inatas que potenciam a aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras. Este potencial humano é denominado por Chomsky (1968) como dispositivo de aquisição de linguagem ou gramática universal. A quantidade de informação significativa e compreensiva fornecida pela leitura extensiva ativa esse potencial de aquisição da linguagem, uma vez que “os alunos deduzem as regras da gramática e dos outros elementos da língua, tais como a ortografia, a partir dos dados que recebem no seu ambiente” (Krashen *apud* Renandya & Jacobs: 2000; 299). Desta forma, na aquisição da língua materna, esta capacidade inata permite que as crianças mais jovens adquiram a capacidade de utilizar com mestria as regras da sua língua materna, bem como uma boa parte do seu vocabulário, independentemente do seu estatuto socioeconómico e inteligência.

Por outro lado, num ponto de vista interativo<sup>6</sup>, a aquisição abrangente de habilidades é uma condição crucial para a aquisição de uma língua segunda, mas não poderá ser suficiente em si mesma. A eficácia da leitura extensiva poderá ser reforçada através do envolvimento do aluno nas atividades, em que falarão ou escreverão acerca dos textos que leram ou que vão ler no futuro, enquanto atividades de pós-leitura e pré-leitura, respetivamente. Este ato de falar ou de escrever acerca do material lido poderá fazer com que o ato de leitura seja mais amplo e poderá instituir-se como um meio de afetar e contagiar entre os alunos para o prazer da leitura. Mais ainda, falar e escrever leva a que os alunos saiam da competência linguística recreativa necessária para ler e evoluam para uma competência de produção mais exigente e que lhes permitirá levar a cabo as competências de falar e escrever.

Do ponto de vista cognitivo<sup>7</sup>, a leitura extensiva é fundamental para ajudar no desenvolvimento de três dos componentes fundamentais da leitura fluente: a quantidade de vocabulário específico, a quantidade de vocabulário geral e conhecimento do mundo e da língua-alvo. O vocabulário específico é constituído por palavras que os leitores reconhecem rapidamente e sem esforço, processo fundamental para que haja, de facto, leitura; se o leitor não possuir esta competência de reconhecimento de vocabulário rápida

---

<sup>6</sup> Cf. Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

<sup>7</sup> Cf. Day, R. R.; Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

e eficazmente, os processos subsequentes de leitura são impedidos, levando a que a compreensão fique seriamente comprometida, senão impossível. Da mesma forma, sem o domínio de uma grande quantidade de vocabulário, o ato de leitura transforma-se num processo frustrante com constantes recursos ao dicionário, o que interrompe o processo fluído que deve ser o ato de leitura. Ainda que estes dois componentes sejam necessários, não são suficientes para que ocorra uma compreensão abrangente do texto. Segundo Renandya & Jacobs, “é aqui que entra a terceira componente, uma vez que a compreensão depende, em grande parte, do conhecimento anterior do leitor acerca da sintaxe, estruturas textuais e do tema da leitura” (Renandya & Jacobs: 2000; 299). Na verdade, a exposição contínua e repetida a grandes quantidades de linguagem escrita promovida pela leitura extensiva ajuda os leitores a desenvolver estes três aspetos da leitura fluente.

A leitura extensiva não é um conceito novo, nem recente e, ainda que os benefícios deste tipo de leitura sejam amplamente defendidos e reconhecidos, o facto é que muitos professores ainda relutam em utilizá-la como estratégia de ensino-aprendizagem. Um dos motivos para que isso aconteça, segundo Day e Bamford (1998), é o facto de muitos professores acreditarem que apenas a leitura intensiva será suficiente para que os alunos se tornem bons leitores e que façam leitura com fluência. Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, na leitura intensiva, os alunos passam bastante tempo daquele dedicado à leitura a analisar e a dissecar textos curtos e difíceis, sob a supervisão atenta e controladora do professor. O objetivo da leitura intensiva é ajudar os alunos a construir um significado detalhado do texto, a desenvolver habilidades e competências de leitura, bem como aumentar os conhecimentos de vocabulário e de gramática. Esta metodologia de trabalho dá uma maior ênfase ao ensino explícito da leitura e às competências linguísticas, fazendo com que haja poucos espaços para implementar outras abordagens de leitura. Ainda segundo Day e Bamford (1998), a leitura intensiva poderá produzir leitores *competentes*<sup>8</sup>, mas não *leitores*<sup>9</sup> competentes. Ou seja, a leitura intensiva focaliza a competência da leitura e não os leitores propriamente ditos.

Por outro lado, ainda que muitos professores não o queiram admitir, a opção exclusiva por atividades de leitura extensiva levaria a que o professor deixasse de ter um papel tão central no processo de ensino e aprendizagem. Na leitura intensiva, as instruções estão mais centradas no professor e o professor transforma-se no centro daquilo que acontece na sala de aulas, dominando grande parte do discurso em sala e

---

<sup>8</sup> Em itálico no texto original (“*skilled readers*”).

<sup>9</sup> Em itálico no texto original (“*skilled readers*”).

decidindo as habilidades e estratégias a ensinar, a forma como estas são ensinadas e as passagens a ler. Em contrapartida, com a leitura extensiva, os papéis alteram-se, uma vez que os professores não só transmitem os seus conhecimentos, como também “guiam os alunos e participam com eles como membros de uma comunidade de leitores” (Day & Bamford: 1998; 47).

Podem-se destacar outros motivos de ordem mais prática como motivo para não se levar a cabo atividades de leitura extensiva. Dentre eles destaca-se a falta de tempo para cumprimento do programa que, muitas vezes, é extenso e que deixa pouco tempo, em sala de aulas, para o desenvolvimento da leitura extensiva. No caso de Angola em geral e da província do Uíge em particular, são muitos os obstáculos de ordem logística para o desenvolvimento de atividades de leitura extensiva. Por exemplo, as turmas com um número elevado de alunos, que, por vezes, ascende aos oitenta educandos; as más condições de trabalho da sala de aula (falta de energia elétrica, de cadeiras e mesas em número suficiente, entre outras); a falta de livros e o preço exorbitante destes, o que faz com que as famílias não possam comprar material de leitura para os seus jovens.

Em suma, como defende Eskey, “a leitura... deve ser desenvolvida, e apenas pode ser desenvolvida, através da prática extensiva e continuada. As pessoas aprendem a ler, e a ler melhor, lendo” (Eskey: 1986; 21). Contudo, os benefícios da leitura extensiva estendem-se muito para além da leitura com fluência; através da leitura extensiva, o leitor adquire um bom estilo de escrita, um vocabulário adequado, conhecimentos linguísticos avançados e bons níveis sintático e ortográfico, apenas para mencionar algumas das vantagens. A leitura extensiva “oferece um entendimento mais rico do mundo e um lugar no diálogo contínuo e global num universo de temas apenas disponíveis para os literatos e para aqueles que exercitam a sua literacia” (Renandya & Jacobs: 2000; 299).

Apesar de exaltarmos as vantagens da leitura extensiva e termos apontado alguns dos inconvenientes da leitura intensiva, não é nosso objetivo, em termos pedagógicos, indicar a superioridade da primeira em relação à segunda. Pelo contrário, acreditamos que as atividades de leitura devem ser o resultado de um equilíbrio entre ambas, de maneira a que os alunos se transformem em leitores competentes e adquiram o hábito da leitura para toda a vida. Com o hábito da leitura, os alunos em particular e as pessoas em geral estão munidos com uma ferramenta eficaz que os ajudará a superar desafios a todos os níveis.

## **2. Modelos de abordagem da leitura**

Na aprendizagem de uma língua, é possível adotar um dos modelos de abordagem da leitura existentes, de maneira a que a opacidade do texto seja reduzida e que o leitor encontre neste novas informações linguísticas. Isabel Alarcão (2001), neste âmbito, identifica três modelos fundamentais: Modelo Ascendente, Modelo Descendente e Modelo Interativo.

### **2.1. Modelo Ascendente**

No modelo ascendente, o leitor inicia o processo de leitura com a palavra impressa, reconhece os estímulos gráficos, descodifica-os em sons, reconhece palavras e descodifica significados. Cada um dos componentes envolve subprocessos que ocorrem de forma independente e que, por sua vez, ocorrem em cima de subprocessos anteriores. Os subprocessos que se sobrepõem mais acima neste processo não podem recorrer aos subprocessos que ocorrem logo no início do processo, ou seja, os subprocessos vão ocorrendo de forma gradual e lógica, sem que seja possível ultrapassar um ou alterar a sua ordem de ocorrência.

Este modelo é construído num processo categorizado no sentido ascendente. Esta abordagem é, frequentemente, associada ao behaviorismo e às abordagens de ensino que defendem que o leitor deverá reconhecer as letras antes de conseguir ler as palavras, e assim sucessivamente. Deste ponto de vista, os leitores são descodificadores passivos de sistemas sequenciais gráfico-fonémico-sintático-semânticos, cujos componentes ocorrem exatamente na ordem descrita.

A propósito deste modelo, Isabel Alarcão declara:

Os modelos ascendentes (...) concebem a leitura como um processo linear com início da identificação das miniunidades do texto e progredindo de forma analítico/sintética para unidades cada vez mais abrangentes (de letras para sílabas, destas para palavras, frases, parágrafos). Trata-se de um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às de nível superior (sintáticas e semânticas). (...) Ignoram quase completamente o contexto em que o texto é lido e os conhecimentos extralinguísticos do sujeito leitor. Consideram a leitura como um processo essencialmente indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de descodificação. Reconhecendo o papel da memória. (...) o leitor passaria por uma série de processos graduais: fixação do olhar, formação da imagem icónica de pedaço da página para onde dirigiu o olhar, identificação de caracteres, relação com os conhecimentos lexicais que possui, representação fonética, retenção na

memória primária, intervenção dos conhecimentos sintáticos e semânticos para definição do sentido (Alarcão: 2001; 58).

Embora este modelo, fundado nas teorias behavioristas de Skinner, tenha influenciado profundamente as técnicas de ensino desde os anos 50 do século XX, também não deixa de ser verdade que não toma em consideração alguns aspetos fundamentais como as capacidades cognitivas do indivíduo e as suas características inatas, defendidas pelo linguista Noam Chomsky.

## **2.2. Modelo Descendente**

Muitas das investigações feitas na área da leitura enfatizam a importância do conhecimento que o leitor traz para o ato de leitura. Os modelos de leitura que destacam a centralidade do conhecimento prévio do leitor baseiam-se numa teoria de esquema, que tem em conta a aquisição de conhecimento e a interpretação do texto através da ativação de esquemas mentais. Estes esquemas mentais são redes de informação armazenada no cérebro e que desempenham o papel de filtro para a nova informação que se adquire. Nesta perspetiva, os leitores ativam os esquemas existentes considerados relevantes, no momento da leitura, e adicionam-lhes a nova informação.

Desta forma, a leitura é considerada um processo de compreensão predominantemente dedutivo, em que a experiência e os pré-conhecimentos do leitor permitem levantar hipóteses sobre o texto, que, no final, se poderão confirmar ou não. A respeito do modelo descendente, Isabel Alarcão declara que

assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências passadas e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmem ou rejeitem. Se o primeiro caso se verifica, a informação confirma as expectativas levantadas. Se não, levanta novas hipóteses, tendo agora em consideração os índices entretanto fornecidos pelo texto. Nesta perspetiva, a leitura é considerada como um processo predominantemente dedutivo a partir da experiência do sujeito leitor que se serve do texto para recolher amostras que possam certificar as suas hipóteses (Alarcão: 2001; 59-60).

Alderson acrescenta que

Smith (1971) defende que a informação não visual transcende o texto e inclui a experiência do leitor com o processo de leitura, conhecimento do contexto do texto, familiaridade com as estruturas e padrões da língua e dos tipos específicos de textos, assim como conhecimento generalizado do mundo e conhecimento específico do tema (Alderson: 2000; 17).

Neste modelo, é dado o papel principal ao leitor, que é livre de seleccionar a informação do texto que lhe é mais útil, lhe agrada mais e vai ao encontro dos seus pré-conhecimentos e experiências anteriores.

### **2.3. Modelo Interativo**

Mais recentemente, foi formulado o modelo interativo da leitura, em que todos os componentes envolvidos no processo de leitura podem interagir entre si, quer seja de forma ascendente, quer seja de forma descendente. Segundo Olívia Figueiredo e Rosa Bizarro, “o texto apresenta-se como um conjunto estruturado de expressões comunicativas, que dialoga interactivamente com o leitor, o qual também participa na construção do (s) seu(s) sentido(s)” (Figueiredo & Bizarro: 1997; 87).

Este modelo rejeita o processamento em série a favor de uma interação em paralelo dos componentes da leitura. No seu modelo construtivista, Bernhardt (1991) identifica os seguintes componentes baseados no texto e exteriores ao texto: características fonémicas/grafémicas; metacognição; reconhecimento de características sintáticas; percepções intertextuais; reconhecimento de palavras e conhecimento prévio.

Neste método, o texto influencia o leitor, da mesma maneira que os pré-conhecimentos e vivências do leitor promovem uma interpretação do texto de forma particular. Assim, o leitor, a partir do texto, identifica-o, descodifica-o, tendo em conta, também, a formulação de hipóteses e a realização de inferências, para organizar a informação nova e a integrar na sua memória.

Ainda segundo Isabel Alarcão, o modelo interativo de leitura/compreensão de um texto aposta numa influência recíproca da leitura e do texto em si mesmo:

A compreensão surge então como uma interacção entre o leitor e o texto entrando como variáveis as que se referem ao sujeito leitor e ao objecto texto sem esquecer as relativas à situação em que o sujeito realiza o acto de ler. (...) Fazem a síntese dos outros dois anteriormente apresentados. O leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. E tudo se processa em interdependência (Alarcão: 2001; 60-61).

Ainda assim, é possível adequar o tipo de abordagem às diferentes especificidades de cada texto particular, seja a especificidade linguística ou tipológica:

os leitores podem, em função das características do texto que têm que ler, escolher a estratégia que melhor corresponde aos seus objetivos. Um leitor que facilmente reconheça palavras,



mas saiba pouco sobre o assunto do texto, pode recorrer a estratégias ascendentes de leitura, enquanto um outro que não se sinta seguro no reconhecimento de palavras pode privilegiar a escolha de estratégias descendentes, baseadas no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais que possua sobre o tema (Bizarro: 2006; 267).

Considerando as afirmações de Bizarro, podemos concluir que não existe um método certo e que nenhum pode ser completamente descartado; depende do leitor encontrar o método que melhor se adequa ao seu caso específico.

### **3. Metodologias de Exploração do Texto**

A compreensão da leitura é um processo complexo e, por isso, as estratégias pedagógicas a adotar devem promover “o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim: 2007; 9).

As investigações das últimas décadas acerca da leitura indicam que “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (*Ibidem*; 6). Desta forma, o ensino da decifração assenta na preparação da consciência fonológica e na consciência, por parte do aluno, da correspondência som / grafema específica da língua portuguesa. Por seu lado, o ensino explícito da compreensão de textos baseia-se numa planificação sistemática do ensino da leitura, em que o papel do professor é valorizado, na medida em que é este que decide quais as melhores estratégias a usar para suprir as necessidades do aluno enquanto leitor, de maneira a torná-lo autónomo na escolha da melhor estratégia a adotar para a leitura de um texto. O contacto frequente com boa literatura, levando à sua apreciação, e a compreensão de textos “beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares” (*Ibidem*; 6).

O principal objetivo do ensino da leitura é “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (*Ibidem*; 9). Desta forma, são necessários quatro vetores convergentes para que o leitor possua um bom nível de compreensão de leitura: “(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii)

a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor” (*Ibidem*; 9).

Em suma, o aluno deve ser exposto a textos reais, para que possua formas diversas de ler ou de maneira geral ou especificamente, de acordo com as diferentes tipologias.

### **3.1. Princípios de leitura de Jeremy Harmer**

Nas suas obras *How to Teach English* (1988) e *The Practice of English Teaching* (1991), Jeremy Harmer apresenta seis princípios reguladores da leitura.

1. Encorajar os alunos a ler tanto quanto possível.
2. Envolver o aluno com o que ele lê.
3. Encorajar o aluno a responder ao conteúdo do texto e a explorar os seus sentimentos sobre isso, não apenas concentrando-se na sua forma de construção.
4. Consciencializar os alunos de que a previsão pode facilitar, em grande medida, a compreensão textual.
5. Relacionar a tarefa com o tema em atividades de leitura intensiva.
6. Lembrar que bons professores exploram o texto na sua plenitude.

Dentro deste contexto, o professor deve assumir a função de (1) organizador, dizendo ao aluno o propósito da leitura e dando instruções claras de como e em quanto tempo ele deve atingir os objetivos descritos; (2) observador, para obter informações acerca do progresso da leitura do aluno; (3) organizador de *feedback*, pedindo aos alunos para compararem suas respostas em pares, pedindo que eles indiquem onde e como encontraram as informações do texto, o que promove o estudo detalhado do texto e (4) provocador, dirigindo a atenção dos alunos para questões específicas.

Harmer também ressalta que é tão importante incluir uma diversidade de gêneros textuais como proporcionar uma grande variedade de questões de compreensão textual, quer oral, quer escrita. O professor pode utilizar questões de (1) verdadeiro ou falso, (2) escolha múltipla, (3) questões semiabertas, (4) colocar as informações do texto por ordem cronológica, de acordo com o texto, (5) questões abertas, bem como (6) questões para reflexão, nas quais o leitor tem que se posicionar acerca de partes do texto ou da ideia do texto como um todo. Desta forma, diferentes tipos de questões possibilitam que o leitor utilize diferentes técnicas de leitura.

### 3.2. O Ensino Explícito segundo Giasson

Jocelyne Giasson, na sua obra *A Compreensão na Leitura* (1993), defende que o aluno poderá beneficiar de um ensino explícito de estratégias de leitura, que será ativado por atividades antes, durante e depois a leitura. A autora considera que, para que o leitor seja fluente, é necessário ter em conta três condicionantes: o próprio texto (intenção do autor, conteúdo, forma e processos), o contexto (psicológico, emocional e físico) e, principalmente, “o leitor quanto às suas habilidades e processos cognitivos de leitura que utiliza, tal como seus conhecimentos e atitudes perante um texto” (Carvalho & Sousa: 2011; 117). Neste processo, o leitor assume um papel ativo, mantendo uma interação e um diálogo constantes com o próprio texto. Por seu lado, cabe ao professor o papel de orientação e explicitação dos “processos cognitivos essenciais para a formação de um leitor competente e autónomo” (*Ibidem*; 118).

O ensino de estratégias a usar antes, durante e depois da leitura tem por objetivo esclarecer acerca dos processos utilizados para levar a uma melhor compreensão da leitura e para que o aluno seja capaz de construir e reconstruir os múltiplos sentidos que um texto pode veicular. Desta forma, na compreensão da leitura, deverão ser desenvolvidas no aluno competências metalinguísticas, inferenciais, reflexivas e interpretativas, assim como todos os processos cognitivos ativados pela atividade da leitura. O desenvolvimento destas competências levará à autonomia do aluno no processo da leitura.

Ainda segundo esta autora, as atividades antes do momento da leitura deverão despertar o interesse do aluno para a leitura, ao mesmo tempo que devem ativar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca não só da temática do texto, mas também das características estruturais e linguísticas do mesmo. Por seu lado, as atividades a levar a cabo durante o processo de leitura deverão promover a interação e o diálogo do aluno com o texto em si. Finalmente, as atividades levadas a cabo após a leitura “devem propiciar o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto no seu todo e englobar estratégias para verificação da compreensão do mesmo” (*Ibidem*; 118).

Assim, o professor deverá percorrer as cinco etapas desenhadas por Giasson, para que esta metodologia seja bem-sucedida. A primeira etapa refere-se à definição da estratégia e a sua utilidade; a segunda explicita os processos de leitura usados para esclarecer a compreensão do texto; a terceira diz respeito à interação entre os leitores e a orientação para o domínio das estratégias; a quarta compreende a utilização da autonomia da estratégia por parte do estudante; por último, o aluno aplica a estratégia nas suas leituras personalizadas. Como defendem Carvalho e Sousa (2011), “no decurso das etapas,

torna-se fundamental o professor definir a estratégia a ensinar, ilustrar corretamente o seu funcionamento e interagir com os alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma da estratégia” (*Ibidem*; 118).

Por outro lado, Giasson defende que, para que as atividades de leitura tenham sucesso, dever-se-ão associar três tipos de conhecimentos às etapas atrás referidas: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos. Assim, à fase em que o professor define a estratégia de leitura e a sua utilidade, é associado o conhecimento declarativo, pois é indicado ao aluno o que fazer e a razão por que o faz. O conhecimento processual é associado à explicitação dos processos de leitura utilizados, levando os alunos a saber como fazer e em que situação. À terceira e quarta etapas estão associados os conhecimentos processual e pragmático.

Em suma, como afirmam Carvalho e Sousa,

Nesse contexto, o professor tem um papel de suma importância. Não como aquele que apenas interage, transmite conhecimento e propicia a participação do aluno, mas que possibilite uma atividade de leitura integral e propicie o desenvolvimento da autonomia desse aluno com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto (*Ibidem*; 118).

### **3.3. Metodologia tripartida do ensino da leitura**

Segundo Fischer (1990), a metodologia de ensino da leitura que se revela mais eficaz é aquela que se divide em três momentos: a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Com esta metodologia, os leitores são implicados na tarefa coletiva de compreensão do texto e na extração de informação pertinente do texto.

As atividades de pré-leitura, como o próprio nome indica, visam a preparação do leitor para a atividade de leitura antes da sua ocorrência propriamente dita. Desta forma, serão ativados os conhecimentos do leitor sobre o tópico e a tipologia textual, levando a que este faça antecipações de sentido ou sentidos do texto, formulando hipóteses que poderão ou não ser confirmadas durante o processo de leitura.

Assim, os principais objetivos das atividades de pré-leitura são as seguintes:

- Aumentar o interesse dos alunos relativamente ao tema do texto, motivando-os;
- Promover atividades de adivinhação e de previsão para o texto;
- Acionar os conhecimentos pré-existentes dos alunos acerca do tema do texto;
- Preparar os alunos para o contexto do texto;
- Criar uma ponte entre o texto e os conhecimentos e interesses dos alunos.

No que diz respeito às atividades de leitura propriamente ditas, o leitor deve concentrar-se na construção de sentidos do texto, recorrendo a todas as suas competências linguísticas e metalinguísticas para o fazer. O leitor filtra a informação que considera pertinente, selecionando o método de leitura que considerar adequado.

Desta forma, os leitores devem atingir os seguintes objetivos fundamentais:

- Compreender o objetivo do autor, a estrutura linguística e a organização lógica do texto;
- Desenvolver e ajudar à compreensão do conteúdo do texto;
- Utilizar os seus mecanismos de inferência e de julgamento;
- Ter consciência da importância do vocabulário para obter pistas acerca do contexto e da importância do contexto para obter o significado de determinadas palavras;
- Utilizar referências interculturais;
- Desenvolver o seu conhecimento linguístico e sociolinguístico;
- Generalizar acerca do tema do texto;
- Ler conscientemente;
- Procurar informação geral;
- Procurar informação específica.

Por fim, nas atividades de pós-leitura, o leitor verifica se atingiu os seus objetivos de leitura, ao mesmo tempo que confirma se compreendeu o que leu, refletindo acerca do conteúdo do texto.

Por isso, os objetivos das atividades de pós leitura são os que se seguem:

- Auxiliar os alunos a utilizar o conhecimento adquirido noutras leituras similares;
- Ajudar os alunos a integrar as suas habilidades de leitura com outras competências da língua: ouvir, falar e escrever;
- Apoiar os alunos a integrar-se na cultura estrangeira (quando se verifica o caso);
- Auxiliar os alunos a utilizar palavras-chave e esquemas para sintetizar o texto;
- Ajudar os alunos a extrair a ideia principal de um parágrafo ou de um texto;
- Apoiar os alunos na interpretação.

Iolanda da Silva Ribeiro *et al.* (2010) apresentam um conjunto de atividades que podem ser levadas a cabo em contexto de sala de aula, tendo em conta os momentos de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura apresentados anteriormente.

<p><b>ANTES DA LEITURA DO TEXTO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar informações sobre o texto.</li> <li>• Formular perguntas sobre o texto.</li> <li>• Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.</li> <li>• Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.</li> <li>• Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.</li> <li>• Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.</li> <li>• Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto.</li> <li>• Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.</li> <li>• Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto.</li> <li>• Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.</li> <li>• Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo.</li> <li>• Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.</li> <li>• Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.</li> <li>• Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.</li> <li>• Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).</li> </ul>
<p><b>DURANTE A LEITURA DO TEXTO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.</li> <li>• Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem.</li> <li>• Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.</li> <li>• Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior.</li> <li>• Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.</li> <li>• Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.</li> <li>• Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.</li> <li>• Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.</li> <li>• Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.</li> <li>• Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.</li> </ul>

- Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.
- Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.
- Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.
- Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.
- Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.
- Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
- Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.
- Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
- Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:
  - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
  - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
  - Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto.
  - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
  - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
  - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
  - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
  - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
  - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
  - Elaborar quadros - sínteses da informação fornecida.
  - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
  - Completar esquemas.

## Capítulo II – A Língua Portuguesa em Angola

### 1. A Língua Portuguesa enquanto elemento aglutinador

O conceito de Lusofonia está, em primeira instância, assente no significado etimológico de *Luso* e *fonía*. *Luso* refere-se a lusitano ou habitante da Lusitânia, o nome latino correspondente a ‘Portugal’. *Fonía* diz respeito a fala, a língua.

Porém, o conceito de Lusofonia é mais extenso do que a sua abrangência linguística. Na verdade, é a expressão do diálogo e da convivência multissecular de vários povos e várias culturas. Neste sentido, Fernando Cristóvão descreve o conceito de Lusofonia como

um certo património de ideias, sentimentos, monumentos e documentação, isto é, uma construção quotidiana não apenas na descoberta do património linguístico e cultural comum e anexo, mas, sobretudo, na multiplicidade de laços entre instituições e grupos profissionais dos oito [países], em acções de cooperação, na valorização dos afectos (Cristóvão: 2012; 12).

O escritor moçambicano Mia Couto realça a plasticidade e a adaptabilidade que a língua portuguesa sempre mostrou ter ao estatuir-se, simultaneamente, a mesma e outra, dependendo do país onde é falada:

O português vai-se deslocando do espartilho da oficialidade para zonas mais íntimas (...). Em Moçambique, como aliás em Angola, Cabo Verde, S. Tomé e Guiné-Bissau, existe uma relação descomplexada com a língua portuguesa.

Essa atitude não é comum noutros países africanos, relativamente às suas línguas oficiais. Os povos das ex-colónias portuguesas assaltaram o português, fizeram do idioma estrangeiro algo que vai sendo cada vez mais da sua propriedade (Couto *apud* Cristóvão: 2012; 18).

A língua assume-se como elemento de cultura, como elemento de identidade pessoal e social. Nos países africanos onde se fala português, cada vez mais, a língua portuguesa, a par da língua como segunda e/ou oficial, passa a ser língua materna para as gerações mais jovens. Desta forma, é possível observar que as gerações pós-independência falam, escrevem e pensam em língua portuguesa, não porque isso lhes seja imposto, mas porque a vida quotidiana permitiu que a língua lusa seja a sua língua de berço, a sua Língua Materna.

Para distinguir Língua Materna, Língua Segunda e/ou Estrangeira e Língua Oficial, dispomos da definição de Fernando Cristóvão (2008) que, embora seja simples, dar-nos-á uma imagem clara das suas características. Assim,



Por língua materna já todos entenderam a que é aprendida com o leite da mãe; por língua segunda, a que, sendo também própria, se usa em contextos especiais, menos próximos, e com um grau de socialização mais amplo que o doméstico, reservando-se para o conceito de língua oficial a que, segundo a UNESCO, é utilizada nas diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um Estado (Cristóvão: 2008; 67).

Contudo, embora a língua portuguesa seja todos estes conceitos para os diferentes cidadãos lusófonos, dependendo da sua realidade, será importante destacar que, acima de tudo, a língua portuguesa é uma Língua de Cultura, uma Língua de Património. Este conceito encerra em si todo o conjunto de vivências históricas, sociais e culturais partilhadas por aqueles que foram afetados pelos Descobrimentos portugueses – não só o povo português, como também os países que foram colonizados pelos portugueses e que veem a sua história misturada. Neste sentido, realça-se o que Fernando Cristóvão (2008) entende por este conceito:

‘Língua de Património’ que encerra um conteúdo que só indirectamente está incluído nas outras designações: isto é, o tesouro das ‘provas’ da nossa identidade, da herança de ideias, sentimentos e realizações acumuladas durante séculos. Tesouro esse que é também daqueles que conosco partilharam no passado, e partilham no presente, a mesma forma de comunicação” (*Ibidem*: 2008; 67).

Podemos afirmar que a língua portuguesa que o moçambicano ou o angolano ou o timorense fala é a sua própria, que ele vai reelaborando e ajustando à sua realidade semiótica, e não aquela que lhe é imposta pela língua padrão de Portugal. A este respeito, Octávio Paz, Nobel da Literatura, realçou o carácter plástico e híbrido que reveste as línguas dos países outrora colonizados por uma potência europeia. Para ele,

Las lenguas son realidades más vastas que las entidades políticas e históricas que llamamos naciones. Un ejemplo de esto son las lenguas europeas que hablamos en América. La situación peculiar de nuestras literaturas frente a las de Inglaterra, España, Portugal y Francia depende precisamente de este hecho básico: son literaturas escritas en lenguas transplantadas. Las lenguas nacen y crecen en un suelo; las alimenta una historia común. Arrancadas de su suelo natal y de su tradición propia, plantadas en un mundo desconocido y por nombrar, las lenguas europeas arraigaron en las tierras nuevas, crecieron con las sociedades americanas y se transformaron. Son la misma planta y son una planta distinta”<sup>10</sup>.

A língua portuguesa pertence de igual modo a todos os países, a todos os Estados e a todos os povos que a utilizam para se exprimirem e comunicarem, independentemente de esta ser língua materna ou língua oficial. Como afirmou António Houaiss, “não há

---

<sup>10</sup> Octávio Paz, “Nobel Lecture 1990/ Conferencia Nobel 1990: La búsqueda del presente”: [http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1990/paz-lecture-s.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1990/paz-lecture-s.html).

proprietários de uma língua, pois todos os que a falam são co-proprietários, não podendo nenhum invocar privilégios ou superioridades absolutas sobre ela” (Houaiss: 1990; 8).

Em suma, “é a língua a fundamentação e o instrumento de ligação entre os oito países lusófonos” (Cristóvão: 2005; 654).

### **1.1. A Língua Portuguesa em Angola**

Em Angola, devido ao longo historial de colonização portuguesa, é possível observar a presença de dois grandes grupos de línguas: as línguas de origem africana e a língua de origem europeia, a língua portuguesa. No primeiro grupo, incluímos as línguas bantu, em que se destacam: o umbundo com 22,96% de falantes do total da população de Angola, nas províncias de Bie, Namibe, Benguela e Huambo; o kimbundo (ou quimbundo), falado nas províncias do Bengo, Luanda, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje, com 7,82% de falantes do total da população angolana; o kikongo, com 8,24% de falantes, é falado nas províncias do norte do país, Zaire e Uíge; e o chokwe que é falado, nas províncias de Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico, por 6,54% da população angolana<sup>11</sup>. Por seu lado, segundo a informação do Observatório da Língua Portuguesa, a língua portuguesa é falada por 16 930 000 habitantes<sup>12</sup>, correspondendo a 72% da população total. Os censos de 2014 corroboram a informação disponibilizada por este Observatório, indicando, nos resultados definitivos, que “o Português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa enquanto que somente 49% na área rural” (Ceita: 2016; 51).

Note-se, contudo, que o número atrás indicado não se refere a habitantes de Angola que tenham a língua portuguesa como língua materna, mas que se refere, também, a todos aqueles que dominam a língua portuguesa a par da sua língua nacional materna. Angola vive uma situação multilingue, em que, para uma parte considerável da população, a língua oficial não corresponde à língua materna. Desta feita, a escolarização é feita em português e verifica-se, no século XXI, que o ensino das línguas nacionais é relegado para segundo plano, pese embora as políticas educativas que, ainda que no papel, pretendem

---

<sup>11</sup> Informação retirada de “Resultados definitivos recenseamento geral da população e habitação – 2014”, disponível em [http://aiangola.com/wp-content/uploads/2016/03/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014\\_Vers%C3%A3o-22032016\\_DEFINITIVA-18H17.pdf](http://aiangola.com/wp-content/uploads/2016/03/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014_Vers%C3%A3o-22032016_DEFINITIVA-18H17.pdf). Último acesso em 21 de junho de 2016.

<sup>12</sup> Cf. Observatório da Língua Portuguesa, em <http://observalinguaportuguesa.org/falantes-de-portugues-2/>. Último acesso em 06 de março de 16.

a valorização e o ensino das línguas nacionais às gerações mais novas como forma de preservação da cultura ancestral do povo angolano.

Importa, ainda, realçar que Angola vive, em termos linguísticos, uma realidade dicotómica, ou seja, o português é sobretudo falado nas zonas urbanas, assumindo para muitos jovens o estatuto de língua materna, em contraste com as áreas rurais, onde as línguas maternas assumem o seu papel de língua materna e o português é a língua estrangeira ou a língua segunda. Ainda assim, a língua portuguesa assume-se como a segunda língua materna mais falada em Angola e, portanto, deve ser encarada como uma língua angolana. Contudo, resultante do contacto entre as várias línguas faladas no país, o português de Angola assume características próprias aos vários níveis estruturais, diferindo, por isso, do português europeu padrão.

Esta variante, ao longo dos anos, obteve diferentes denominações como “Pequeno Português” (Valdman: 1978; 22) ou “Português Vernacularizado” (Fernandes & Ntongo 2002: 19). Por seu lado, Amélia Mingas prefere a designação de “Português de Angola” ou simplesmente de “Angolano”, afirmando que se verifica

uma nova realidade linguística em Angola, a que chamamos ‘português de Angola’ ou ‘angolano’, à semelhança do que aconteceu ao brasileiro ou ao crioulo. Embora em estado embrionário, o ‘angolano’ apresenta já especificidades próprias (...) Pensamos que, no nosso país, o ‘português de Angola’ sobrepor-se-á ao português padrão (Mingas: 1998; 115).

Por outro lado, a afirmação cada vez maior da língua portuguesa em Angola deve-se ao facto de a sua literatura ser feita em português. Assim, para que haja leitores nacionais, é necessário que estes possuam uma competência linguística de domínio do português. Segundo Ana Maria Martinho, “o facto de a literatura de um país de ver desenvolvida numa língua que não é ‘original’ desse espaço vem (...) negar a ideia de que o Português seja em África uma língua estrangeira” (Martinho: 1995; 27).

A língua portuguesa, em Angola, foi imposta, primeiramente, pelo processo de colonização, ganhando diversos estatutos e adquirindo importância até se estabelecer como aquilo que a caracteriza hoje. Assim, a língua portuguesa partiu de língua franca e da colonização, passando por língua estrangeira, língua segunda ou não autóctone até ao estatuto de língua oficial do Estado, língua da literacia, língua materna não autóctone, língua de promoção social, língua oficial universal (língua da globalização), língua de identidade nacional, diretório das línguas nacionais autóctones e, provavelmente, língua nacional não africana.

## **2. O Ensino em Angola**

O ensino em Angola é regido, atualmente, pelo documento matriz promulgado em Dezembro de 2001 pela Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema de Educação, cuja aplicabilidade se apoia num plano a longo prazo (2001 – 2015). Em linhas gerais, essa Lei apoia uma estratégia integrada para a melhoria do sistema da educação, tendo o português como principal veículo do ensino, sem, no entanto, excluir as demais línguas, principalmente no que respeita ao subsistema de educação de adultos<sup>13</sup>.

Embora muito se tenha investido na formação de professores desde a assinatura da paz em 2002, a verdade é que o sistema educativo angolano ainda apresenta lacunas graves, não só ao nível de infraestruturas, como também no que respeita à formação do corpo docente. O corpo docente angolano apresenta-se como diversificado e heterogéneo do ponto de vista de formação académica e profissional, sendo que grande parte pretende frequentar ou está a frequentar ainda a licenciatura em ensino num dos vários Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) ou numa das Escolas Superiores de Formação de Professores espalhados pelas várias províncias do país.

Segundo Pedro Domingos Peterson (2003), existem duas categorias de professores angolanos: a primeira teve uma formação muito frágil do ponto de vista científico e pedagógico, ou seja, os monitores escolares; a segunda é composta por professores formados de forma acelerada através de cursos rápidos e de cursos básicos, assumindo, assim, a função de serem elementos paliativos do sistema de educação angolano. Infelizmente, tendo em conta a necessidade de profissionais da educação em Angola, podemos inferir que, a nível do país, a maioria dos professores do ensino de base não tem habilitações científicas e pedagógicas adequadas para o exercício da sua função. Esta lacuna gera vazios profundos na formação e nas competências das crianças e dos jovens angolanos, transformando-se num ciclo vicioso que, dificilmente, será superado. Na verdade, no que respeita à língua portuguesa, os estudantes chegam ao ensino superior com profundas lacunas nas diferentes competências, nomeadamente na leitura.

### **2.1. A competência da leitura nos programas de Língua Portuguesa angolanos**

Todos os programas da República de Angola contemplam a competência da leitura, indicando os objetivos que se espera que os alunos alcancem no final do ciclo escolar

---

<sup>13</sup> Cf. Artigo 9º do Capítulo II da Lei de Bases do Sistema de Educação.

ou do ano escolar, bem como as estratégias recomendadas para que os objetivos sejam alcançados com sucesso. Aliás, o Programa de Língua Portuguesa 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes – 1º ciclo do Ensino Secundário defende que “o domínio da língua faz-se através de textos”<sup>14</sup>, sendo que será a partir destes que se trabalharão os diferentes domínios (ouvir/falar, ler/escrever) da língua.

### 2.1.1. Objetivos da leitura

No que respeita à língua portuguesa, no primeiro ciclo do ensino secundário que compreende a sétima, a oitava e a nona classes, pretende-se “alargar e aperfeiçoar a compreensão e prática da língua oral e escrita”<sup>15</sup>. Relativamente à leitura, é apresentado apenas um objetivo geral: “fomentar o apreço pelas manifestações culturais através da leitura de obras literárias nacionais e internacionais”<sup>16</sup>. Em termos de objetivos específicos para as competências linguísticas, mais uma vez, é apresentado apenas um relativamente à leitura: “desenvolver competências de análise e interpretação dos conteúdos escritos e orais”<sup>17</sup>.

Após a apresentação dos objetivos específicos do ciclo de ensino, são apresentados os objetivos para cada uma das classes que compõem este ciclo. Desta forma, na sétima classe, pretende-se que o aluno no final do ano letivo seja capaz de “compreender enunciados orais e escritos através da informação captada”<sup>18</sup> e “analisar e interpretar textos através da apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários”<sup>19</sup>. Na oitava classe, pretende-se que o aluno esteja capacitado para “analisar os modelos de leitura – metódica e extensiva –, e utilizá-los como fonte de informação e de aquisição de conhecimentos”<sup>20</sup>. Por fim, na última classe deste ciclo de ensino, caberá ao aluno “aplicar as experiências de leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades”<sup>21</sup>, “apreender afinidades e contrastes, na leitura do texto literário, entre vários tipos, espaços, épocas e géneros textuais”<sup>22</sup> e “desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários”<sup>23</sup>.

---

<sup>14</sup> Cf. Programa de Língua Portuguesa 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes – 1º ciclo do ensino secundário, p. 5.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 10.

Por seu lado, o Programa de Língua Portuguesa – 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Classes Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário divide o ensino do português por competências e apresenta um conjunto de objetivos para a competência da leitura. Assim, os objetivos gerais para a leitura deste ciclo de ensino de especialidade são os seguintes:

- Diversificar as experiências de leitura:
  - Utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades;
  - Relacionar o que lê com as experiências, ideias, sentimentos e valores próprios e de outros;
  - Reconhecer afinidades e/ou contrastes entre vários tipos textuais;
  - Apreciar criticamente diferentes tipos de texto, recorrendo a critérios pessoais.
- Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estéticos.
- Aprofundar o gosto pela leitura.
- Exprimir as reacções subjectivas de leitor no acto de recitar, recriar ou dramatizar.
- Interpretar e avaliar relações entre a linguagem verbal e códigos de representação não verbais.
- Utilizar técnicas e métodos de pesquisa, registo e tratamento de informação<sup>24</sup>.

Ambas as classes, décima e décima-primeira, apresentam, por sua vez, objetivos específicos para a leitura. Desta forma, os objetivos específicos da leitura para a décima classe são os que se seguem:

- Apreender o sentido global da mensagem.
- Sintetizar o conteúdo e compreender a estrutura do texto.
- Compreender a organização das ideias.
- Aperceber-se da estrutura frásica.
- Identificar desvios da norma.
- Identificar textos utilitários.
- Identificar textos informativos.
- Consolidar conhecimentos relativamente às categorias da narrativa.
- Consolidar conhecimentos relativamente aos modos de representação da narrativa.
- Consolidar conhecimentos relativamente aos modos de expressão da narrativa.
- Consolidar conhecimentos relativamente às noções de versificação.
- Aperceber-se do valor expressivo dos recursos estilísticos<sup>25</sup>.

Por seu lado, os objetivos específicos da leitura para a décima-primeira classe são os seguintes:

- Apreender o sentido global da mensagem.
- Sintetizar o conteúdo.

---

<sup>24</sup> Cf. Programa de Língua Portuguesa Especialidade Formação de Professores do Primeiro Ciclo de Ensino Secundário – 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes; pp.7-8.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 15.

- Compreender a estrutura do texto.
- Compreender a organização das ideias.
- Aperceber-se da estrutura frásica.
- Identificar textos utilitários.
- Identificar textos informativos.
- Identificar em jornais e revistas notícias e crónicas relacionadas com determinados temas.
- Aperceber-se das diferentes perspetivas de abordagem desses temas.
- Consolidar conhecimentos relativamente às categorias da narrativa.
- Determinar o estatuto do narrador em textos vários.
- Identificar o espaço físico.
- Identificar ação/ações principal(ais) e secundária(s).
- Consolidar conhecimentos relativamente às noções de versificação.
- Identificar o soneto.
- Analisar o valor expressivo dos recursos estilísticos.
- Identificar as categorias do texto dramático.
- Identificar as modalidades do texto dramático<sup>26</sup>.

Os programas de formação de professores para o ensino pré-escolar e ensino primário visam, também, o trabalho da leitura como forma de aquisição de competências linguísticas de português. Desta feita, o Programa de Língua Portuguesa – 10ª Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário, indica os seguintes objetivos: “ler e interpretar textos de natureza diversa”<sup>27</sup>, “relacionar as informações obtidas”<sup>28</sup>, “comentar os vários tipos de textos lidos”<sup>29</sup> e “ler algumas obras de escritores angolanos e outros”<sup>30</sup>.

Por seu lado, o Programa de Língua Portuguesa – 11ª Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário e o Programa de Língua Portuguesa – 12ª Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário apresenta os seguintes objetivos específicos para a leitura: “ler várias obras de autores nacionais e internacionais”<sup>31</sup> e “fazer resumos de obras lidas”<sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 29-30.

<sup>27</sup> Programa de Língua Portuguesa – 10ª Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário; p. 7.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p.7.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p.7.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p.7.

<sup>31</sup> Programa de Língua Portuguesa – 11ª Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário; p. 7.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p.7.

### **2.1.2. Metodologias do Ensino da Leitura**

Os programas de ensino das diferentes classes do sistema educativo angolano orientam que o estudo da língua portuguesa deve ser feito em torno do texto. Por exemplo, o Programa de Língua Portuguesa 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes – 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Secundário defende que todo o processo de ensino e aprendizagem deve centrar-se em torno do estudo dos seguintes tipos de texto: texto narrativo; texto descritivo; texto apelativo; texto informativo; texto poético; texto explicativo; texto argumentativo.

Para cada um dos tipos de textos, nos diferentes ciclos de aprendizagem, são sugeridos conjuntos de processos de operacionalização, cuja complexidade vai aumentando, de classe para classe, da sétima à nona. Ainda que sejam propostos processos de operacionalização, não são indicadas quaisquer metodologias de trabalho com os estudantes. De qualquer forma, pelos processos de operacionalização sugeridos, verifica-se a presença de duas tendências metodológicas neste programa: o professor como orientador e modelo de aprendizagem e o professor como facilitador desta. Da mesma maneira, os processos de operacionalização sugeridos pressupõem o ensino explícito da leitura. Contudo, ainda que o programa revele que há um aumento de complexidade dos objetivos a atingir ao longo das classes, não é clara a forma como o professor vai promover a autonomia do aluno enquanto leitor, condição indispensável para que ele se torne num leitor fluente para a vida. Na verdade, parece que a aprendizagem da leitura é feita de forma mecanizada e por repetição, o que não garante que o aluno consiga transportar as competências de leitura para situações de leitura autónoma.

### **2.2. O texto literário nos programas de ensino**

Em qualquer cultura, a literatura nacional assume-se como um dos elementos fundamentais de identidade, revestindo-se, por isso, de suma importância no próprio processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, “os textos reconhecidos socialmente sempre tiveram uma grande importância no sentido de se projetarem no ensino, constituindo-se como paradigmas de modos de conceber e determinar comportamentos e de definir aprendizagens” (Martinho: 1995; 56).

A utilização de textos literários pode oferecer um conjunto de oportunidades educacionais e de desenvolvimento linguístico. Neste sentido, a seleção de obras e estudar deve ter em conta os interesses dos estudantes pois “pode fornecer uma fonte mais envolvente para as atividades pedagógicas do que as pseudonarrativas que se encontram



nos manuais” (Lazar: 1990; 204). Uma vez que um bom texto literário alude a situações complexas e a dilemas adultos, os alunos são levados a envolver-se intelectual, mental e linguisticamente. Por isso, os textos literários “podem fornecer a base para uma variedade de atividades em sala motivadoras, que podem variar desde a leitura extensiva à análise textual estreita” (*Ibidem*; 204).

Mais ainda, a utilização de obras literárias pode levar o aluno a conhecer ou a querer conhecer outras culturas. Note-se, contudo, que, relativamente a este aspeto, é necessário um trabalho prévio acerca da cultura em questão, de maneira a que o aluno não se sinta frustrado por não reconhecer os aspetos culturais referidos no texto.

Para a realidade angolana, este aspeto reveste-se de maior importância. Segundo Ana Maria Martinho,

pela grande variedade de publicações nacionais, com um vasto público constituído, o texto literário, em Angola, é, obviamente, a base do ensino do Português. Devido à quase inexistência de recursos didáticos, o acesso a autores nacionais e africanos em geral assume um valor fundamental (Martinho: 1995; 58).

Porém, como adverte a autora, é necessário ter em atenção as ruturas que estes textos trazem ao sistema linguístico do português neste país, acrescentando que “não me refiro aqui apenas ao facto de o léxico se ter aí enriquecido pela influência de outras línguas e culturas, nem tão pouco a algumas alterações sintáticas admitidas consensualmente, mas à revisão semântica e pragmática patentes” (*Ibidem*; 59).

Widdowson (1984) defende que, na leitura de uma obra literária, há uma luta intensificada para ‘fazer sentido’, porque, enquanto obra ficcional, muitas vezes, esta não se refere ao ‘mundo real’. Para fazer a interpretação de um texto literário, o leitor é obrigado a prestar uma atenção acrescida ao tipo de linguagem utilizada na obra e às palavras selecionadas que, muitas vezes, dentro do contexto em que estão inseridas, assumem um significado que, a maior parte das vezes, não lhes está associado. Desta forma, o leitor terá de ter particular atenção a “grupos de palavras que ecoam por todo o texto para criar uma teia de significados interligados e conotações múltiplas” (Lazar: 1990; 206).

Ao levar o aluno/leitor a ter consciência da plurissignificação das palavras, principalmente do significado simbólico que estas podem assumir dentro de determinado contexto, o professor está, também, a aumentar a consciência generalizada de como os elementos linguísticos adquirem significação ao fazerem parte de um discurso alargado. Assim, “atribuir um significado a uma determinada palavra numa obra literária exige

uma análise profunda acerca de como esta se integra no padrão lexical global do texto” (*Ibidem*; 206).

Apesar de permitir promover um sem número de atividades de aprendizagem e de aquisição linguística de uma língua, a plurissignificação em contexto do léxico de uma obra literária é, frequentemente, vista como problemática, quer por alunos, quer por professores. Este aspeto deve-se, muitas vezes, ao facto de a linguagem literária fugir à norma gramatical de determinada língua, por forma a obter uma significação literária mais profunda. Por isso, este ‘desvio’ poderá ser aproveitado pelo professor para criar uma situação de aprendizagem significativa, ou seja, depois de explorar as utilizações mais comuns da norma da língua, o professor poderá levar o aluno a refletir a cerca do efeito particular do ‘desvio’.

Por outras palavras, uma análise textual atenta de extratos específicos de uma obra literária poderá ajudar a alertar os nossos alunos não só como significados específicos são veiculados ao ‘brincar’ com as convenções, mas também até determinado ponto, generalizações da língua” (*Ibidem*; 206).

Em Angola, devido às grandes fragilidades do sistema de ensino a nível de infraestruturas e a nível de formação docente, as obras literárias podem assumir uma importância acrescida: “pela leitura de valores que veiculam e pela norma linguística a que recorrem” (Martinho: 2005; 59).

A literatura angolana é rica em obras, cuja leitura poderá permitir o aluno ter uma aprendizagem diversificada e significativa com momentos de leitura, escrita e reflexão, para além do estudo sistemático do funcionamento da língua a partir de construções existentes no texto. Segundo Ana Maria Martinho,

Na literatura angolana, encontram-se inúmeros exemplos que podem ter uma fácil correspondência em relação àquilo que aqui referimos: desde a reprodução de histórias adaptadas da tradição oral (...), a narrativas inspiradas em heróis africanos (...) de épocas passadas ou atuais (...), passando por documentos da filosofia tradicional, de diferenciação cultural situada etnicamente de movimentos culturais marcados por diferentes gerações” (*Ibidem*; 59).

Desta forma, para que haja uma aprendizagem da leitura e através da leitura, será necessário que seja feita uma seleção dos textos tendo em conta os interesses dos alunos e o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico em que estes se encontram. Por isso, “uma metodologia para o ensino da literatura tem que ser mais baseada na compreensão dos mecanismos de leitura do que no empréstimo imediato de técnicas de comentário literário” (*Ibidem*; 60).

### 2.2.1. O texto literário nos programas de ensino angolanos

O texto literário é indicado explicitamente como conteúdo de aprendizagem no Programa de Língua Portuguesa 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Classes – Formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário. O professor surge, mais uma vez, como facilitador da aprendizagem, ou seja, “o professor deve estar disponível para partilhar os seus saberes com o aluno, objeto do seu empenhamento, acompanhando-o, orientando-o e proporcionando-lhe meios de pesquisa e investigação no sentido de o preparar para as suas futuras funções de formador”<sup>33</sup>.

Tal como acontece para o ensino da competência da leitura, o programa, no que se refere ao texto literário, apresenta os conteúdos e os processos de operacionalização. Mais uma vez, a aprendizagem do texto literário é feita para que possa ser transmitida posteriormente e não como forma de apreciação das características linguísticas e estéticas que caracterizam o texto literário. Ou seja, é feita uma aprendizagem mecanizada do texto literário. Olívia Figueiredo afirma que “convirá, na sala de aula, desenvolver competências literárias, de que a mais importante consiste na combinação de um primeiro nível de construção do sentido (compreensão) com um outro mais complexo (interpretação)” (Figueiredo: 2004; 71). Face aos processos de operacionalização apresentados no programa, parece-nos que a interpretação não seja uma prática corrente nas salas de aula. Por isso, se a interpretação não for trabalhada, os leitores do texto literário serão fracos; fracos no sentido das dificuldades que manifestam na compreensão do texto e, se já têm dificuldade em compreender, então será maior a sua dificuldade em interpretar. “Porque compreender e interpretar dizem respeito a dois procedimentos de leituras diferentes: uma submete-se aos direitos do texto; a outra aos direitos do leitor” (*Ibidem*; 72). Assim, cabe à escola promover momentos de leitura em que o aluno crie laços com o texto e aprecie as suas características em si mesmas. É esta leitura estética do texto literário, a leitura por prazer, que criará leitores para a vida.

---

<sup>33</sup> Programa de Língua Portuguesa Especialidade Formação de Professores do Primeiro Ciclo de Ensino Secundário – 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Classes; p. 4.

## **Capítulo III – Estudo de caso**

### **1. Metodologia de Investigação**

No campo da recolha de dados, existem vários métodos de pesquisa que podem ser divididos em três grandes categorias: método quantitativo, método qualitativo e método misto. O método quantitativo pretende analisar os dados numéricos recolhidos através de metodologias estatísticas. Por seu lado, a análise qualitativa de dados pretende dar ao inquirido maior liberdade de resposta, não se focando em dados numéricos, o que levará à interpretação dos dados por parte do pesquisador. Por fim, o método misto envolve combinações diferentes de pesquisa quantitativa e qualitativa, quer na recolha de dados, quer na sua análise.

Para os objetivos desta pesquisa em particular, aplicou-se um questionário, utilizando o método misto, pois permitiu a recolha de dados numéricos, ao mesmo tempo que as perguntas de resposta aberta permitiram obter respostas e opiniões, que foram interpretadas posteriormente. Assim, o questionário, aplicado apenas a professores do ensino primário que, necessariamente, devem trabalhar a competência da leitura e a professores de língua portuguesa dos vários níveis de ensino do sistema educativo angolano, é composto por três partes. A primeira parte é composta por quatro questões de resposta fechada, para apurar dados biográficos dos inquiridos como sexo, idade, nível de ensino que leciona e município de desempenho de funções. A segunda parte, com o objetivo de compreender os hábitos de leitura dos professores envolvidos na aplicação do questionário, compreende seis questões, quatro de resposta fechada e duas de resposta aberta. Por fim, a terceira e última parte diz respeito à prática docente e ao trabalho com a competência da leitura em sala de aula. Esta última parte do inquérito é composta por quatro questões de escolha múltipla, sendo que as três últimas permitiam a escolha de mais do que uma opção por parte do inquirido, podendo acrescentar informação que considerasse pertinente.

Uma vez que somos docentes de língua portuguesa no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, Angola, não foi necessário deslocarmo-nos a todos os municípios da província do Uíge, já que muitos dos estudantes que estão a frequentar os cursos desta instituição do ensino superior são, eles próprios, professores do Ensino Geral na província. Assim, para aplicação do inquérito, foram selecionadas as seguintes turmas: turma do 1º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno;

turma do 1º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 2º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; turma do 3º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; turma do 3º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; turma do 4º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; turma do 4º ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; turma do 4º ano de Ensino de Filosofia, período diurno. Todos os estudantes aceitaram colaborar voluntariamente no preenchimento do inquérito e o Diretor Adjunto para a Área Científica, em nome da instituição ISCED – Uíge deu autorização, por escrito, para a aplicação do questionário.

A aplicação do questionário ocorreu nos dias 28, 29 e 30 de março de 2016, durante as aulas de língua portuguesa. Foram entregues 100 inquéritos, mas apenas 97 inquiridos devolveram o questionário, pelo que a nossa amostra é constituída por 97 indivíduos.

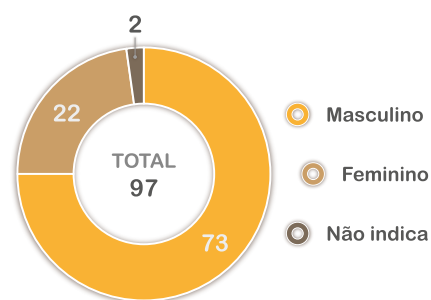
### 1.1. Análise dos Dados

De seguida, apresentar-se-á o apuramento de dados dos inquéritos aplicados, dividindo-se em três partes: dados biográficos, hábitos de leitura e prática docente – trabalho da competência da leitura.

## I – DADOS BIOGRÁFICOS

### 1. Sexo

Sexo	
Masculino	73
Feminino	22
Não indica	2
<b>Total</b>	<b>97</b>



No total, foram inquiridas 97 pessoas, das quais 73 são do sexo masculino e 22 são do sexo feminino. Dois inquiridos não indicaram o sexo.

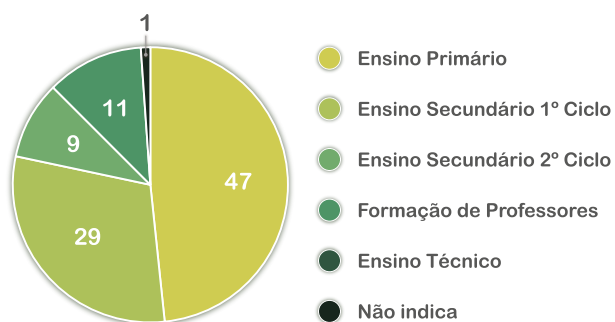
## 2. Idade

Idade	Número de inquiridos	Idade	Número de inquiridos	Idade	Número de inquiridos
23	2	33	1	45	3
24	1	34	6	46	1
25	1	35	4	48	2
26	4	37	4	49	3
27	7	38	2	50	3
28	4	39	4	51	3
29	2	40	3	52	1
30	8	41	1	54	3
31	2	42	1	59	2
32	1	43	2	60	1
Não indica	16				

Das 97 pessoas inquiridas, 16 não indicaram a sua idade. O inquirido mais novo tem 23 anos de idade e o mais velho tem 60 anos, sendo que os restantes têm idades que variam entre estas. A média de idades dos inquiridos é de 36 anos.

## 3. Professor de:

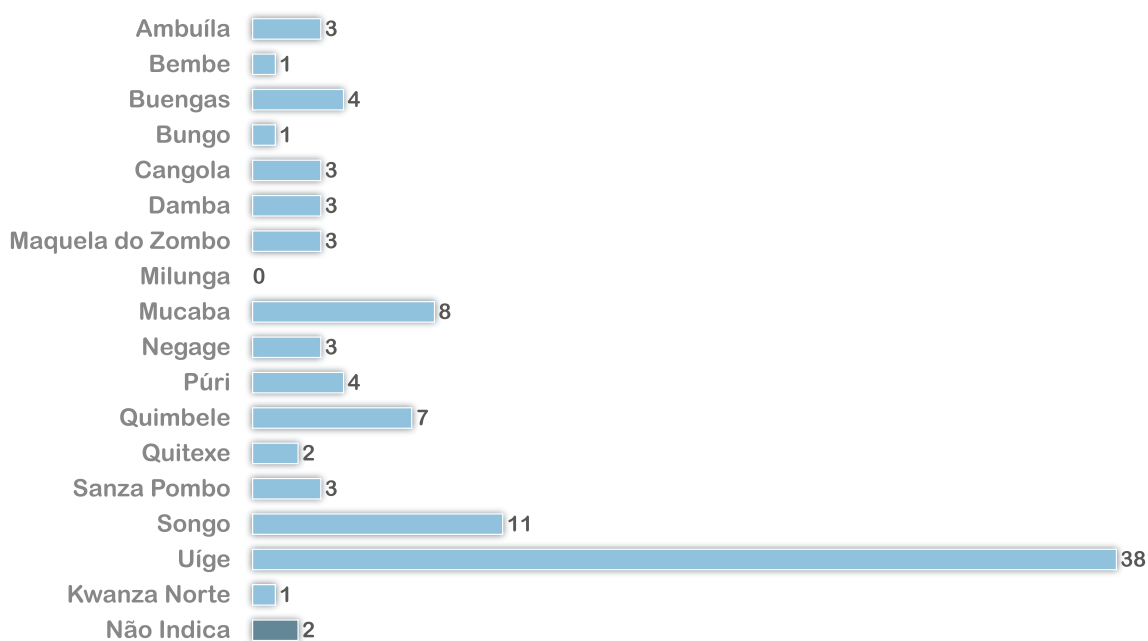
Professor de	Número de inquiridos
Ensino Primário	47
Ensino Secundário 1º Ciclo	29
Ensino Secundário 2º Ciclo	9
Formação de Professores	11
Ensino Técnico	0
Não indica	1



Dos professores inquiridos, 1 não respondeu qual é o nível de ensino que leciona. Desta forma, dos 96 inquiridos, 47 são professores do Ensino Primário, o que corresponde a 49%; 29 são professores de língua portuguesa no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, correspondendo a 30%; 9 são professores do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, ou seja, 9%; 11 são professores de língua portuguesa em cursos de formação de professores, o que corresponde a 11%. Nenhum professor do Ensino Técnico foi inquirido.

#### 4. Município onde é professor:

Município	Número de inquiridos	Município	Número de inquiridos	Município	Número de inquiridos
Ambuíla	3	Maquela do Zombo	3	Quitexe	2
Bembe	1	Milunga	0	Sanza Pombo	3
Buengas	4	Mucaba	8	Songo	11
Bungo	1	Negage	3	Uíge	38
Cangola	3	Púri	4	Kwanza Norte	1
Damba	3	Quimbele	7	Não Indica	2

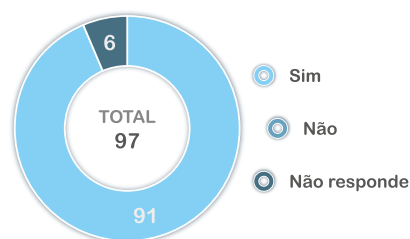


Dos professores inquiridos, 1 leciona na província do Kwanza Norte e 2 não indicaram o local onde desempenham funções docentes. Os restantes 94 professores desempenham funções num dos 16 municípios da província do Uíge, sendo que, infelizmente, não foi inquirido nenhum professor de Milunga. O município com maior número de professores inquiridos, 38, foi Uíge, que também é o município capital da província, seguidos dos municípios, que distam uma média de 50 Km da capital da província, do Songo, com 11 professores, de Mucaba com 8, e de Quimbele com 7 professores. Note-se que a concentração populacional da província do Uíge encontra-se no município do Uíge e nos municípios mais próximos da capital da província. Nestes municípios há mais necessidade de professores, pelo que a sua concentração é maior.

## II – HÁBITOS DE LEITURA

### 1. Gosta de ler?

Sim	91
Não	0
Não responde	6
Total	97

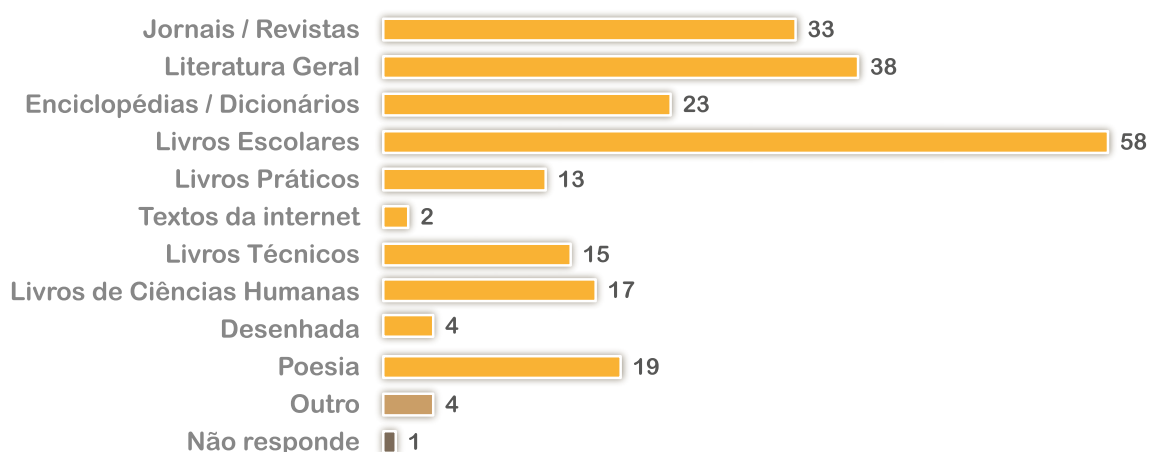


Dos 97 professores inquiridos, 6 não responderam se gostavam de ler. Nenhum respondeu não gostar de ler, pelo que 100% dos que responderam à questão, ou seja, 91 afirmaram gostar de ler.



**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, assinale com uma cruz o tipo de texto que gosta de ler:**

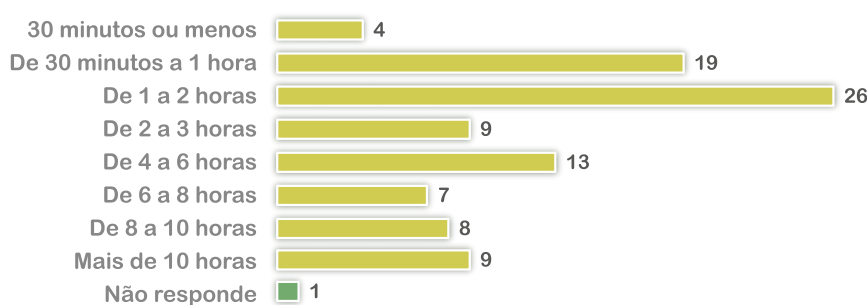
Tipo de Literatura	Número de inquiridos	Tipo de Literatura	Número de inquiridos
Jornais / Revistas	33	Livros Técnicos	15
Literatura Geral	38	Livros de Ciências Humanas	17
Enciclopédias / Dicionários	23	Banda Desenhada	4
Livros Escolares	58	Poesia	19
Livros Práticos	13	Outro	4
Textos da internet	2	Não Responde	1



Na resposta a esta questão, os inquiridos podiam selecionar mais do que uma opção. Um dos inquiridos não respondeu a esta questão. O tipo de texto mais popular entre os inquiridos são os manuais escolares, opção selecionada por 58 inquiridos, seguido de literatura geral, selecionada por 38 professores, e por jornais e revistas, opção escolhida por 33 professores. 23 professores afirmaram gostar de ler dicionários e enciclopédias, 19 disseram ler poesia, 17 asseveraram gostar de livros de ciências humanas, enquanto que 15 preferem livros técnicos. 13 professores preferem livros práticos, 4 gostam de banda desenhada e 2 leem textos da internet. 4 inquiridos indicaram gostar de outro tipo de texto, sendo estes a Bíblia Sagrada, textos religiosos e textos não literários. Um inquirido não respondeu à questão.

### 3. Quantas horas por semana é que dedica à leitura?

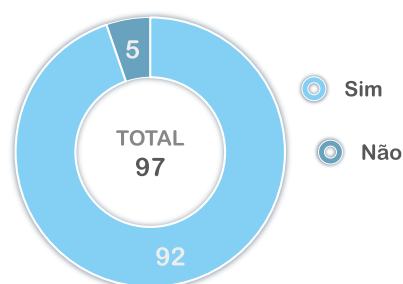
Período	Número de inquiridos	Período	Número de inquiridos
30 minutos ou menos	4	De 6 a 8 horas	7
De 30 minutos a 1 hora	19	De 8 a 10 horas	8
De 1 a 2 horas	26	Mais de 10 horas	9
De 2 a 3 horas	9	Não Responde	1
De 4 a 6 horas	13		



Quando questionados quanto ao tempo semanal dedicado à leitura, 26 inquiridos indicaram ler entre uma e duas horas por semana, sendo que 19 leem entre 30 minutos e uma hora. 13 professores leem entre 4 e 6 horas, 9 entre 2 e 3 horas, da mesma maneira 9 leem mais de 10 horas, 8 entre 8 e 10 horas, 7 entre 6 e 8 horas e 4 menos de meia hora. Um professor não respondeu à questão.

### 4. Costuma comprar livros?

Sim	92
Não	5
Total	97



Dos 97 inquiridos, 92 responderam ter o hábito de compra de livros, correspondendo a 95%. Os restantes 5% correspondem aos 5 inquiridos que responderam não ter o hábito de comprar livros.

#### **4.1. Se respondeu sim, indique o tipo de livros que costuma comprar.**

Os professores que responderam que têm o hábito de comprar livros indicaram que costumam comprar os seguintes:

- Manuais escolares;
- Livros religiosos;
- Livros técnicos e científicos;
- Livros de didática e pedagogia;
- Livros de história;
- Jornais e revistas;
- Romances;
- Contos;
- Livros de teologia;
- Livros de sociologia;
- Livros de literatura;
- Livros de linguística;
- Livros de poesia;
- Gramáticas;
- Dicionários.

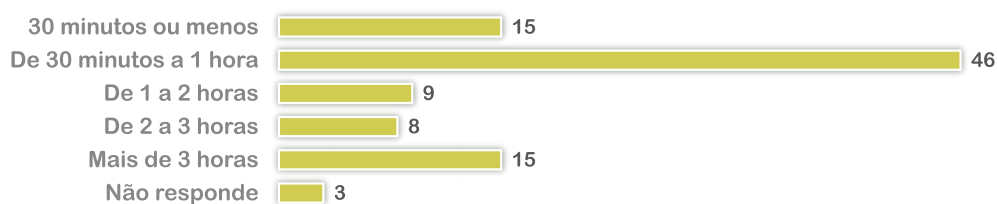
#### **4.2. Se respondeu não, indique os motivos.**

Apenas foram apontados dois motivos pelos professores que afirmaram não ter o hábito de comprar livros: as más condições económicas que não permitem a compra de livros e a falta de hábito de comprar livros.

### III – PRÁTICA DOCENTE – TRABALHO DA COMPETÊNCIA DA LEITURA

#### 1. Quantas horas por semana é que dedica à competência da leitura em sala de aula?

Período	Número de inquiridos
30 minutos ou menos	15
De 30 minutos a 1 hora	46
De 1 a 2 horas	9
De 2 a 3 horas	8
Mais de 3 horas	15
Não Responde	3



À questão de quanto tempo, na sua prática docente, é que os professores costumavam dedicar ao trabalho da competência semanalmente, 3 não responderam. 46 professores indicaram dedicar entre 30 minutos e 1 hora, 15 menos de 30 minutos e, igualmente, 15 mais de 3 horas, 9 entre 1 e 2 horas e 8 entre 2 e 3 horas.

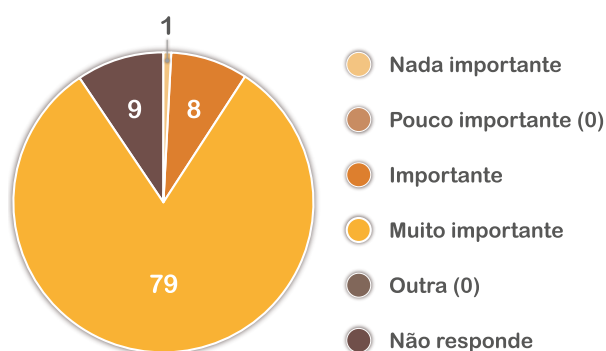
**2. Que modos de leitura e tipos de atividades de leitura é que costuma levar a cabo na sala de aula?**

<b>Atividade de Leitura</b>	<b>Número de inquiridos</b>
Leitura em voz alta	62
Leitura silenciosa	48
Reconto Oral	17
Reconto Escrito	16
Resumo	21
Elaboração de fichas de compreensão do texto	26
Identificação das personagens principais e secundárias	27
Caracterização física e psicológica das personagens	16
Identificação do contexto/contextos em que decorre a ação	14
Caracterização de locais e ambientes em que decorre a ação	14
Identificação dos momentos chave na sequência narrativa	15
Atribuição de títulos alternativos	10
Elaboração de finais alternativos	4
Organização de sequências narrativas	11
Identificação de mensagem ou mensagens que o autor quis veicular	14
Leitura dramática	7
Outra	0
Não responde	2

Nesta questão, os inquiridos foram convidados a escolher todas as atividades de leitura que promovessem em contexto de sala de aula no trabalho da competência da leitura. Pela tabela acima, a leitura em voz alta é a atividade de leitura mais promovida, seguida da leitura silenciosa. As restantes atividades são levadas a cabo por uma média de 17 professores, exceto a elaboração de finais alternativos e a leitura dramática, que são levadas a cabo por 4 e 7 professores, respetivamente. Nenhum professor indicou qualquer outra atividade de leitura que levasse a cabo. 2 professores não responderam a esta questão.

### 3. Que importância é que a leitura tem na aprendizagem da Língua Portuguesa?

Parâmetro	Número de inquiridos
Nada importante	1
Pouco importante	0
Importante	8
Muito importante	79
Outra	0
Não responde	9



Relativamente à importância da leitura, 89% dos inquiridos que responderam a esta questão, ou seja, 79 professores, consideram a leitura muito importante. 8 professores consideram a leitura importante e 1 nada importante. Nenhum professor considera a leitura pouco importante. 9 inquiridos não responderam a esta questão.

**4. Identifique as dificuldades que encontra para fazer atividades de leitura na sala de aula.**

<b>Dificuldade</b>	<b>Número de inquiridos</b>
Turmas com elevado número de alunos	49
Dificuldades de leitura dos alunos	44
Dificuldades de compreensão dos enunciados escritos por parte dos alunos	22
Falta de textos	14
Tempo de aula insuficiente	12
Outra	7
Não responde	8

A pergunta final pretendeu conhecer as dificuldades que os professores encontram para trabalhar a competência da leitura. Uma vez que poderia haver mais do que uma dificuldade, os professores foram convidados a indicar todas as que considerassem importantes. 8 inquiridos não responderam a esta questão, sendo que os dados apurados referem-se às 89 respostas obtidas. A dificuldade mais identificada foi o número elevado de alunos por turma, imediatamente seguida pelas dificuldades de leitura dos alunos, com 49 e 44 identificações, respetivamente. 22 professores indicaram que os seus alunos têm dificuldades de compreensão dos enunciados escritos, 14 referiram que não têm material de leitura para trabalhar com os seus alunos e 12 consideram que não têm tempo de aula suficiente para trabalhar a competência da leitura como gostariam. 7 professores indicaram enfrentar dificuldades diferentes das apresentadas no inquérito, a saber:

- Falta de material didático;
- Falta de bibliotecas;
- Interferência da língua materna, kikongo, no desempenho dos alunos;
- Indisciplina, nomeadamente barulho, dos alunos durante as atividades de leitura;
- Turmas com diferentes níveis de desenvolvimento;
- Falta de interesse e empenho por parte dos alunos;
- Pouco acompanhamento das atividades por parte dos encarregados de educação;
- O transitar automático de classes, sem se verificar se as competências foram adquiridas.

## Conclusão e Sugestões

A leitura assume-se como fundamental na vida quotidiana das pessoas, sendo uma competência incontornável para o seu sucesso. Para além de se constituir como fonte de informação, a leitura pode apresentar-se como uma forma de entretenimento. Por isso, enquanto que para alguns leitores a leitura assume um papel emotivo, para outros representa um desafio. As relações de afeto com a leitura ou os desafios que esta pode representar podem e devem ser ensinadas. Segundo Fonseca,

É necessário (...) valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua. Relação que mergulha as suas raízes na primeira infância (...), mas que é preciso fomentar exercitar, desenvolver..., numa palavra ensinar (Fonseca: 1994; 128).

A leitura, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, para além de lhe proporcionar uma visão do mundo enriquecida, através da exploração de ambientes culturais e linguísticos diversos.

A escola assume um papel fundamental para fazer com que as crianças e os jovens se encontrem com o texto e com a leitura, de maneira que estes se formem como leitores para a vida. Na perspetiva de Isabel Alçada, a Escola deve proporcionar “experiências de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e, através deles, o desenvolvimento da literacia” (Alçada: 2005; 5).

Desta forma, o papel do professor é fundamental, pois é através da sua atitude que o aluno perceberá a importância da leitura, não só no seu desenvolvimento enquanto aluno, como também como ser humano. Linuesa (2007) chama a atenção para a importância de os alunos perceberem a valorização da leitura através da atitude do professor, pois cabe a este

Valorizar a leitura como um assunto importante, divertido, aprazível. Que o tempo letivo acolha o próprio facto de ler com o interesse e a qualidade que se realizam outras atividades, para que o aluno perceba essa valorização na atitude do professor (Linuesa: 2007; 148).

Pelo exposto, consideramos determinante a ação de mediador do professor no desenvolvimento do gosto pela leitura e de estratégias para superar as dificuldades que possam advir desta atividade, como fica bem descrito nas palavras de Sim-Sim (2006):

Ser mau leitor não é um estado irreversível, mas apenas o resultado de um conjunto de condições que a escola tem obrigação de alterar através da promoção da leitura extensiva e do ensino



explícito e sistematizado de estratégias de leitura. A construção de bons leitores não é fruto apenas do trabalho do aprendiz de leitor, embora se não se faça sem ele, mas implica o envolvimento de toda a comunidade educativa, especificamente os professores, e certamente do meio familiar dos alunos (Sim-Sim: 2006; 98).

A leitura extensiva implica tanto quantidade como diversidade e ler para compreender ideias gerais, mais do que para focar a atenção em palavras ou partes específicas de um texto. Este princípio de compreensão global de um texto contrasta com a leitura intensiva de textos isolados, muitas vezes desprovidos de um contexto, para se obter informação específica.

Ainda que seja de extrema importância a estratégia da leitura extensiva em contexto escolar, não pretendemos assumir que esta seja a melhor e a única estratégia. Pelo contrário, acreditamos que ler em contexto escolar não deve ser feito apenas para fruição pessoal, mas para que o aluno adquira as competências e as estratégias necessárias para que se torne num leitor eferente. Nesse sentido, destacamos a importância da leitura intensiva, em que os alunos são expostos a um ensino explícito da leitura. Caberá ao professor utilizar o método e a estratégia que considera adequadas para o aluno desenvolver enquanto leitor. Embora caiba ao professor esta escolha e seleção, a utilização de estratégias e métodos deve ser a mais diversificada possível. Por isso, defendemos que a leitura, em contexto de ensino e aprendizagem deve encontrar um equilíbrio entre momentos de leitura extensiva e leitura intensiva, de maneira que o aluno seja exposto a uma panóplia de estratégias de compreensão e interpretação, por forma a tornar-se um bom leitor, porque consegue compreender e interpretar, e um leitor fluente.

Mais ainda, o aluno deve ser exposto aos vários tipos de texto, de maneira a conhecer as suas características estruturais e linguísticas específicas, de maneira a que, posteriormente, possa aplicar as estratégias de leitura desses textos a situações de leitura autónoma. Da mesma maneira, a leitura e compreensão, e por que não a interpretação, de textos de carácter utilitário deve ser contemplada nas atividades de leitura. Por fim, não podemos deixar de realçar a extrema importância da leitura do texto literário, não só pelas suas características estéticas, como também como meio para promover a competência da interpretação do aluno. Segundo Figueiredo, o texto literário revela-se como “o lugar privilegiado para a eclosão de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual” (Figueiredo: 2004; 71).

No caso particular do sistema de ensino de Angola, os programas que servem de base de trabalho do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário e no Ensino Geral

contemplam o trabalho da leitura em sala de aula e são claros em afirmar a importância da leitura no desenvolvimento do aluno. Porém, a forma como os momentos de leitura devem ser operacionalizados em contexto de sala de aula não são claros e, infelizmente, no nosso entender, não têm em consideração a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que os processos de operacionalização da leitura apresentados nos diferentes programas analisados ao longo desta investigação promovem uma leitura mecanizada por parte do aluno e não fomentam a sua autonomia enquanto leitores, *i. e.*, se os alunos se depararem com textos com os quais não estejam familiarizados encontrarão dificuldades na sua compreensão, pois não possuem os mecanismos necessários que os transformem em leitores autónomos capazes de superar as dificuldades de compreensão durante o processo de leitura.

Ressalvamos, contudo, o esforço que o Ministério de Educação de Angola fez para adequar as estratégias e os métodos de ensino às últimas tendências pedagógicas com a Reforma do Ensino em Angola. Porém, consideramos que esta alteração não tem em conta os constrangimentos logísticos e de preparação dos professores angolanos. No que se refere à leitura em particular, os programas são ambiciosos, exigindo uma grande preparação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, que devem estar munidos das competências e dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para operacionalizar os objetivos e os conteúdos contemplados nos programas.

Note-se que todos os professores que aceitaram responder ao inquérito promovido por esta investigação são, eles próprios, estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, Angola. Ou seja, todos ainda estão a fazer a sua formação científico-pedagógica que os habilitará a ser professores; por isso, não desmerecendo o seu esforço profissional, muitos deles não têm a preparação necessária para conduzir com sucesso as atividades de leitura em sala de aula, mais ainda pelo facto de alguns estarem a receber formação em áreas como a filosofia. A este respeito, é de ressaltar o facto de que a atividade de leitura mais promovida em sala de aula é a leitura em voz alta, seguida da leitura silenciosa. Muitos dos inquiridos apenas apresentaram estas atividades como as únicas que levam a cabo junto dos seus alunos. Isto revela que, muitas vezes, os alunos não são munidos das estratégias necessárias que farão deles autores autónomos e fluentes, condições estas que farão dos leitores maus leitores. É nossa convicção que os alunos, através das estratégias implementadas pelos professores, podem ser levados a reconhecer sons, palavras, frases, bem como podem ser guiados à compreensão, contudo acreditamos que a interpretação é uma competência apenas ao alcance de alguns.

Nos dados apurados no inquérito aplicado, muitos professores afirmaram que um dos constrangimentos com que se deparam diariamente na sua prática docente é o facto de os alunos terem muitas dificuldades de leitura. Este aspeto pode ser explicado por diversos motivos, muitos dos quais identificados por estes inquiridos: número elevado de alunos por turma, o que dificulta o trabalho personalizado do professor com o aluno; a falta de textos para se trabalhar o que nos leva a questionar a forma como a competência da leitura é trabalhada ou se é de facto trabalhada; a influência das línguas maternas, fazendo com que a maior parte do contacto destes alunos com a língua portuguesa seja na escola; as turmas mistas de alunos que têm o português como língua materna e de alunos em que a língua portuguesa é língua segunda e/ou língua estrangeira. Estes motivos são apenas alguns daqueles que podem ser mencionados.

Para além disso, destacamos o pouco tempo que é dedicado à leitura na planificação de aula do professor. Como se poderá trabalhar a competência da leitura numa turma de cinquenta alunos se se dedica, muitas vezes, menos de meia hora por semana ao trabalho com esta competência?

Com estes últimos parágrafos não pretendemos dar uma imagem unicamente depreciativa do processo de ensino e aprendizagem em Angola, em geral, e na província do Uíge, em particular. Recordemo-nos que Angola saiu recentemente de uma situação de conflito armado e que as infraestruturas do país foram arrasadas a todos os níveis. Muito se tem feito e muitos têm sido os esforços empreendidos para se superar os obstáculos e as dificuldades. O Governo Central e o Governo Provincial têm envidado esforços para melhorar a qualidade de ensino no país e na província. Os próprios professores esforçam-se para estar à altura de um currículo cada vez mais exigente e prova disso é o facto de muitos estarem a frequentar o ensino superior. Porém, ainda há muito a fazer, que passa não só pela iniciativa pessoal e privada, como também pelos esforços governamentais. Desta forma, os pontos que se seguem constituem-se como um conjunto de sugestões que, no nosso ponto de vista, poderão contribuir para uma melhoria do sistema de ensino, na província do Uíge, em geral, e para a melhoria da competência da leitura em particular.

As sugestões são as seguintes:

1. A melhoria das competências leitoras dos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão, pressupõe, no entanto, que, no processo de formação de professores, estes sejam habilitados com o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da compreensão. Este é, pois, o desafio

que aqui fica às instituições formadoras, nomeadamente à Escola de Formação de Professores e ao Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, se quisermos aproveitar os conhecimentos trazidos pela investigação para melhorar o nível de competência dos nossos alunos enquanto leitores.

2. Aos professores de língua portuguesa deveria ser proporcionada formação contínua regular na área da leitura. Esta iniciativa deverá estar a cargo do Departamento Provincial de Educação, em colaboração com as instituições de ensino superior locais e nacionais e com as organizações não-governamentais da área da educação que atuam em Angola.
3. Em Angola, a população tem em grande conta as mensagens que são emitidas nas rádios nacionais e locais. Por isso, seria interessante criar uma ação de sensibilização para ser transmitida nas rádios acerca da importância da leitura.
4. Muitos encarregados de educação não têm capacidade financeira para comprar livros para os seus educandos. Cabe ao Governo Provincial criar condições para que todos os alunos tenham acesso a livros. Para isso, deve ser criada uma biblioteca provincial, onde os alunos possam dirigir-se para ler. E uma vez que é difícil ter bibliotecas municipais em todos dezasseis municípios do Uíge, criar condições para existir uma biblioteca itinerante que, pelo menos uma vez por mês, em datas previamente conhecidas pelos leitores, se desloquem aos municípios.
5. Por último, mas não menos importante, seria importante criar um programa provincial de leitura, para que os uigenses, independentemente da idade, possam ter consciência da importância da leitura por mero prazer; para que a leitura se transforme num hábito; para que desenvolvam a competência da leitura; para que tenham uma visão do mundo diferente.

Com estas sugestões, terminamos este nosso estudo conscientes que muito ficou por dizer, mas com a consciência que temos um longo caminho pela frente.

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I.** (2001). A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didáctica da língua estrangeira. In *Intercompreensão I*. Santarém: ESE de Santarém, 53-82.
- ALÇADA, I.** (2005). Leituras, Literacias e Bibliotecas Escolares. In *Proformar*. Disponível em: [http://proformar.pt/revista/edicao\\_9/pag\\_1.htm](http://proformar.pt/revista/edicao_9/pag_1.htm). Acedido em 05/04/2016.
- ALDERSON, J. C.** (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANTÃO, J. A. S.** (2003). *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa.
- BERNHARDT, E. B.** (1991). *Reading development in a second language*. Norwood: Ablex.
- BIZARRO, R.** (2006). O ensino-aprendizagem da leitura. In *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 137-273.
- BROUGHTON, G.; BRUMFIT, C.; FLAVELL, R.; HILL, P.; PINCAS, A.** (1988). *Teaching English as a Foreign Language*. London: New York: Routledge.
- CARRELL, P. L.; CARSON, J. G.** (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. In *English for Specific Purposes*, 16, 47 – 60.
- CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otilia Costa e** (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. In *Interacções*, 19, 109 – 126.
- CEITA, Camilo (Dir. Geral).** (2016). *Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação – 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística.
- CRISTÓVÃO, Fernando** (2005). Lusofonia. In **CRISTÓVÃO, Fernando (Dir. e Coord.) et al.** *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto/ACLUS.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Coimbra: Almedina.
- \_\_\_\_\_ (Ed. e Coord.). (2012). *Ensaio Lusófonos*. Coimbra: Almedina.
- CUNHA, Celso** (1964). *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: São José.
- DAVIS, C.** (1995). ER: An expensive extravagance?. In *ELT Journal*, 49 (4), 329 – 336.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J.** (1998). *Extensive Reading in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

- ELIA**, Sílvio (1989). *A Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: Ática.
- ESKEY**, D. (1986). Theoretical foundation. In F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley, 3-23.
- FERNANDES**, J.; **NTONDO**, Zavoni (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- FIGUEIREDO**, Olívia (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- FIGUEIREDO**, O.; **BIZARRO**, R. (1997). A leitura como um processo cognitivo. In M.G. Pinto, J. Veloso e B. Maia (org.) *ISAPL 97, 5th International Congress of International Society of Applied Psycholinguistics. A Psicolinguística no limiar do ano 2000*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Pinto Veloso Maia Edições, 465-470.
- FISCHER**, G. et alii (1990). Ler. In *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FONSECA**, F. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- GAMA**, José; **GONÇALVES**, Armanda; **RAGUSO**, Fabrizia; **PALHILHA**, Maria Helena (Coord.) (2011). *Cultura Portuguesa – Interculturalidade e Lusofonia*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia Universidade Católica Portuguesa.
- GASPAR**, Lisete; **OSÓRIO**, Paulo; **PEREIRA**, Reina (2012). *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- GRELLET**, F. (1981). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARMER**, Jeremy (2002). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- \_\_\_\_\_ (1998). *How to Teach English*. London: Longman.
- HAYASHI**, K. (1999). Reading Strategies and Extensive Reading. *RELJ Journal* 30 (2), 114 – 132.
- LAO**, C. Y.; **KRASHEN**, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: more evidence of the power of reading. *System* 28, 261 – 270.

- LAZAR**, Gillian (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal*, 44/3, 204-214.
- LINUESA**, M. C. (2007). *Leitura e Cultura. Edições*. Mangualde: Pedago.
- LOURENÇO**, Eduardo (2004). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- MARGARIDO**, Alfredo (2000). *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- MARTINHO**, Ana Maria Mão-de-Ferro (1995). *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Pendor Editorial, Lda.
- MINGAS**, Amélia A. (1998). O português em Angola: Reflexões. *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa: Vol. 1*. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, 109-126.
- NATION**, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *Language Teacher*, 21, 13-16.
- NUTTALL**, Christine (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- PETERSON**, Pedro Domingos (2003). *O professor do ensino básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- REAL**, Miguel (2012). *A Vocação Histórica de Portugal*. Lisboa: Esfera do Caos Editora.
- RENANDYA**, W. A.; **JACOBS**, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In **RICHARDS**, J.; **RENANDYA**, W. (2002). *Methodology in language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 295 – 302.
- RENANDYA**, W. A.; **SUNDARA RAJAN**, B. R.; **JACOBS**, G. M. (1999). Extensive Reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal* 30 (1), 39 – 60.
- SILVA**, Vítor Aguiar e (2004, dezembro). Contributos para uma política da língua Portuguesa. In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- SIM-SIM**, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Editora Asa.

\_\_\_\_\_ (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**VALDMAN**, Albert (1978). *Le créole: structure, statut et origine*. Paris: Klincksieck.

**WIDDOWSON**, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.

### **Programas de Ensino**

Programa de Língua Portuguesa 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes – 1<sup>o</sup> ciclo do Ensino Secundário (2012). Luanda: INIDE.

Programas de Língua Portuguesa das 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes – Segundo ciclo do ensino secundário (2013). Luanda: INIDE.

Programa de Língua Portuguesa – 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Classes Formação de Professores do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Secundário (2013). Luanda: Editora Moderna, S.A.

Programa de Língua Portuguesa – 10<sup>a</sup> Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário (2013). Luanda: Editora Moderna, S.A.

Programa de Língua Portuguesa – 11<sup>a</sup> Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário (2013). Luanda: Editora Moderna, S.A.

Programa de Língua Portuguesa – 12<sup>a</sup> Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário (2013). Luanda: Editora Moderna, S.A.



## **ANEXO 1**

### **Inquérito**

## Inquérito

O inquérito que se segue tem objectivos inteiramente académicos e destina-se ao apuramento de dados no âmbito do desenvolvimento da dissertação do Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa Língua Segunda e Estrangeira, de Célia Maria Silva Oliveira, sob o tema “A importância da competência da leitura na aprendizagem da Língua Portuguesa – estudo de caso na Província do Uíge, Angola”, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale e do Professor Doutor Luís Bernardo, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

### I. DADOS BIOGRÁFICOS (assinale com uma cruz a opção que melhor se adequa)

#### 1. Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

#### 2. Idade .....

#### 3. Professor de:

Ensino Primário ☐

Ensino Secundário 1º Ciclo ☐

Ensino Secundário 2º Ciclo ☐

Formação de Professores ☐

Ensino Técnico ☐

Outro ☐ Qual? .....

#### 4. Município onde é professor:

Ambuíla ☐

Maquela do Zombo ☐

Quitexe ☐

Bembe ☐

Milunga ☐

Sanza Pombo ☐

Buengas ☐

Mucaba ☐

Songo ☐

Bungo ☐

Negage ☐

Uíge ☐

Cangola ☐

Púri ☐

Damba ☐

Quimbele ☐

### II. HÁBITOS DE LEITURA

#### 1. Gosta de ler?

Sim ☐

Não ☐

#### 2. Se respondeu sim à pergunta interior, assinale com uma cruz o tipo de texto que gosta de ler:

Jornais / Revistas ☐

Livros Práticos ☐

Banda Desenhada ☐

Literatura Geral ☐

Textos da internet ☐

Poesia ☐

Enciclopédias / Dicionários ☐

Livros Técnicos e Científicos ☐

Outro\* ☐

Livros Escolares ☐

Livros de Ciências Humanas ☐

\* Qual? .....

3. **Quantas horas por semana é que dedica à leitura?**

- |                        |                          |                  |                          |
|------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| 30 minutos ou menos    | <input type="checkbox"/> | De 4 a 6 horas   | <input type="checkbox"/> |
| De 30 minutos a 1 hora | <input type="checkbox"/> | De 6 a 8 horas   | <input type="checkbox"/> |
| De 1 a 2 horas         | <input type="checkbox"/> | De 8 a 10 horas  | <input type="checkbox"/> |
| De 2 a 3 horas         | <input type="checkbox"/> | Mais de 10 horas | <input type="checkbox"/> |

4. **Costuma comprar livros?**

- Sim ☐
- Não ☐

4.1 Se respondeu sim, indique o tipo de livros que costuma comprar.

.....

.....

4.2 Se respondeu não, indique os motivos.

.....

.....

III. **PRÁTICA DOCENTE – TRABALHO DA COMPETÊNCIA DA LEITURA**

1. **Quantas horas por semana é que dedica à competência da leitura em sala de aula?**

- |                        |                          |                 |                          |
|------------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| 30 minutos ou menos    | <input type="checkbox"/> | De 2 a 3 horas  | <input type="checkbox"/> |
| De 30 minutos a 1 hora | <input type="checkbox"/> | Mais de 3 horas | <input type="checkbox"/> |
| De 1 a 2 horas         | <input type="checkbox"/> |                 |                          |

2. **Que modos de leitura e tipos de actividades de leitura é que costuma levar a cabo na sala de aula?**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Leitura em voz alta  | <input type="checkbox"/> |
| Leitura silenciosa   | <input type="checkbox"/> |
| Reconto oral   | <input type="checkbox"/> |
| Reconto escrito  | <input type="checkbox"/> |
| Resumo   | <input type="checkbox"/> |
| Elaboração de fichas de compreensão do texto                     | <input type="checkbox"/> |
| Identificação das personagens principais e secundárias           | <input type="checkbox"/> |
| Caracterização física e psicológica das personagens              | <input type="checkbox"/> |
| Identificação do contexto/contextos em que decorre a acção       | <input type="checkbox"/> |
| Caracterização de locais e ambientes em que decorre a acção      | <input type="checkbox"/> |
| Identificação dos momentos chave na sequência narrativa          | <input type="checkbox"/> |
| Atribuição de títulos alternativos                               | <input type="checkbox"/> |
| Elaboração de finais alternativos                                | <input type="checkbox"/> |
| Organização de sequências narrativas                             | <input type="checkbox"/> |
| Identificação de mensagem ou mensagens que o autor quis veicular | <input type="checkbox"/> |
| Leitura dramática  | <input type="checkbox"/> |
| Outras   | <input type="checkbox"/> |

Quais? .....

.....

.....

3. **Que importância é que a leitura tem na aprendizagem da Língua Portuguesa?**

Nada importante ☐

Pouco importante ☐

Importante ☐

Muito importante ☐

Outra ☐

Qual? .....

.....

.....

4. **Identifique as dificuldades que encontra para fazer actividades de leitura na sala de aula**

Turmas com elevado número de alunos ☐

Dificuldades de leitura dos alunos ☐

Dificuldades de compreensão dos enunciados escritos por parte dos alunos ☐

Falta de textos ☐

Tempo de aula insuficiente ☐

Outras ☐

Quais? .....

.....

.....

